

Celina Pereira Oliveira

Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional dos Professores

Estudo de Caso: Escola Secundária “Pedro Gomes”

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

24.1.13

Celina Pereira Oliveira

Formação Contínua e desenvolvimento Profissional dos professores

Estudo de Caso: Escola Secundária Pedro Gomes

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

24.1.13

Celina Pereira Oliveira, autor da monografia
intitulada Formação Contínua e
Desenvolvimento Profissional dos
professores, declara que, salvo fontes
devidamente citadas e referidas, o presente
documento é fruto do seu trabalho pessoal,
individual e original.

Cidade da Praia aos <dias> de <mês> de
<ano>
<Nome do Autor>

Memória Monográfica apresentada à
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
como parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Licenciatura em Ciências da
Educação e Práxis Educativas.

Sumário

O trabalho que ora se apresenta enquadra-se no nosso programa de formação em Ciências da Educação e Práxis Educativas na universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Visa a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativas. O tema do nosso trabalho é *Formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores*, em estudo de caso, realizado na Escola Secundária Pedro Gomes.

Consideramos que o desenvolvimento profissional docente é muito pertinente e relevante, portanto um assunto que merece ser estudado e aprofundado para sua melhor compreensão. Especialmente no contexto actual onde os professores são desafiados cada vez mais a adaptarem o processo educativo as demandas sociais, a formação contínua revela crucial no seu processo de desenvolvimento profissional.

Pretendemos com este trabalho compreender em que medida a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores se enterragem no processo de melhoria da qualidade educativa e de uma forma específica conhecer a forma como os professores encaram o seu desenvolvimento profissional, identificar as variáveis importantes ligadas ao desenvolvimento profissional docente e conhecer os desafios ligados ao desenvolvimento profissional docente.

Em termos metodológicos o nosso trabalho baseia-se em primeiro lugar numa revisão bibliográfica e num segundo momento num estudo de caso. No âmbito deste estudo aplicamos questionários aos professores com o intuito de recolher informações relativas às suas percepções sobre a temática do desenvolvimento profissional.

Do trabalho realizado ressaltamos que a formação contínua e o desenvolvimento profissional estão interligados com a qualidade educativa na escola. A formação contínua contribui para que o docente supera as dificuldades na âmbito do seu fazer pedagógico e ajudar os alunos no sentido de uma aprendizagem significativa.

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho, não poderíamos deixar de apresentar os estímulos e apoio de diversas pessoas, a quem manifesto os nossos profundo reconhecimento pois, sem eles não seria possível a concretização do presente trabalho. Sendo assim, posso a destaca-los:

- ✓ Agradeço a Deus pela coragem que me foi atribuído, e por me ter concedido a luz e a sabedoria nesta etapa nada fácil de materialização deste trabalho científico, de igual forma aos meus estimados pais por serem os verdadeiros responsáveis pela minha existência, mais concretamente á minha mãe que venceu muitas dificuldades e me encaminhou para os estudos.
- ✓ De forma particular gostaria de agradecer a minha orientadora Gertrudes Oliveira pelo apoio que nos concedeu na orientação deste trabalho, e todos professores da Unipiaget de Cabo Verde, particularmente a todos os professores de CED que contribuíram muito na minha forma de ver a educação hoje.
- ✓ Ao meu marido Fernando Carvalho, por sempre ter-me dado força nos bons e nos maus momentos desta caminhada rumo à vida académica, com o seu carinho, o seu incentivo, a sua paciência. Sem ele, essa caminhada não sera possível.
- ✓ Agradeço também, aos meus filhos Fábio e Fabiana e a minha sobrinha Carlene que sempre souberam esperar por mim com paciência.
- ✓ Gostaria ainda de uma forma geral agradecer aos meus familiares por ter cuidado dos meus filhos e por me apoiarem nos momentos mais crítico da minha vida.
- ✓ Finalmente os meus agradecimentos vão para meus colegas de turma que lutamos juntos para vencer essa batalha. Enfim os meus agradecimentos são extensivos a todos os que directa ou indirectamente ajudaram-nos na elaboração desse trabalho.

Índice

Introdução	10
Capítulo 1: Ser professor: desenvolver-se como profissional.....	15
1 Quem são os professores.....	15
1.1 Características do trabalho docente	18
1.2 Novas competências da função docente	23
2 O novo papel do professor para o século XXI	24
2.1 Necessidade de formação contínua ao longo da carreira.....	26
3 A formação inicial e contínua dos professores no marco das mudanças	29
4 Formação contínua como caminho para o desenvolvimento profissional.....	31
Capítulo 2: Desenvolvimento profissional dos professores	35
2.1 Desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira	35
2.2 O desenvolvimento profissional dos professores: os elementos essenciais ...	38
2.2.1 Desenvolvimento <i>profissional dos professores/da escola</i>	38
2.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores/do ensino	40
2.3 Modelo de desenvolvimento profissional dos professores.....	42
2.3.1 Modelo autónomo de desenvolvimento profissional dos professores	42
2.3.2 Modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão.....	43
2.3.2.1 A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional	43
2.3.2.2 A reflexão sobre acção dos professores	45
Capítulo 3: Apresentação do estudo de caso: Escola Secundária Pedro Gomes	48
3.1 Caracterização da escola	48
3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa	51
3.3 Apresentação e análises dos dados	55
3.3.1 Percepção dos docentes sobre o impacto da formação contínua no seu desenvolvimento profissional.....	56
3.3.2 Percepção dos professores sobre a importância da formação contínua.....	59
3.3.3 Diagnóstico de necessidades formativas no corpo docente	62
3.3.4 Perspectivas dos professores sobre a relevância na promoção do desenvolvimento profissional.	63
3.3.5 Desenvolvimento profissional e práticas avaliativas na escola	63
3.3.6 Percepção dos docentes sobre a importância do desenvolvimento profissional	64
Conclusão	65
Bibliografia.....	69
A Questionário	72
A.1 Questionário para pessoal docente	72

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

Tabela

Tabela 1 - Distribuição dos professores por formação acadêmica.....	53
---	----

Gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos professores de acordo com a variável sexo52

Gráfico 2 - Distribuição dos professores de acordo com a faixa etária52

Gráfico 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço como docente54

Gráfico 4 - Distribuição dos professores por situação profissional54

Introdução

Nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, económicas e culturais, o mundo todo tem prestado mais atenção na educação, especialmente a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública constante. A formação contínua e desenvolvimento profissional têm constituído um campo que progressivamente tem vindo a suscitar muito interesse por parte dos investigadores no campo educacional.

À escola, enquanto sistema social, são atribuídas responsabilidades que dependem de um conjunto de relações que mantém com outras instituições, configurando a estrutura cultural e económica da sociedade. A escola está na sociedade e desenvolve o seu trabalho com vista a responder as demandas dessa sociedade que, cada vez mais, se apresenta dinâmica desafiadora.

A formação contínua realizada na escola é uma componente importante para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser, a formação contínua, no quotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

A profissão de professor é complexa que requer permanente adaptação às condições de trabalho bem como constante actualização científica, pedagógica e didáctica. Mesmo que a formação inicial seja de elevada qualidade, a formação contínua é, ainda, uma necessidade para garantir qualidade de ensino. A educação tem um papel activo na preparação das pessoas e da sociedade no âmbito das mudanças sociais. Compreender o modo como os professores se desenvolvem ao longo da sua carreira e se tornam pedagogicamente competentes é uma meta importante para todos os formadores. Enquanto licenciada em ciências da educação entendemos como criar condições que permitem facilitar o desenvolvimento psicológico e o sucesso educativo.

O desenvolvimento profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também uma dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence a organização escolar.

A formação não se constrói por acumulação (cursos de conhecimentos), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é muito importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber e à experiência da pessoa que se forma. A formação de profissional sinaliza para a necessária construção de uma base de conhecimentos de diferentes ordens e níveis que se integram, desde a identificação do que se quer ser enquanto pessoa até a projecção de profissional que se deseja ser e formar.

Problema de investigação

A melhor maneira de começarmos um trabalho de investigação consiste na elaboração do projecto iniciando-o sob a forma de uma pergunta de partida, a partir da qual definimos o problema de investigação.

Assim, coube nos questionar o seguinte:

- ✓ Em que medida a formação contínua vem contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores na Escola Secundaria Pedro Gomes.

Hipótese

Segundo Michel (2005: 64), “hipótese é uma suposição verosímil de conhecimento da resposta ao problema formulado, a ser comprovada ou denegada após a realização da pesquisa.”

Sendo a hipótese a proposição tentáveis que pode vir a ser a solução do problema, então, tentámos respondê-lo de forma antecipada:

- ✓ A formação contínua dos professores contribui muito para o desenvolvimento profissional, proporciona-lhes as ferramentas científicas e pedagógicas indispensáveis para o exercício da função docente.

Definição dos objectivos

Os objectivos permitem-nos traçar o rumo e dão-nos a convicção das metas a atingir. É preciso sabermos a onde vamos para não chegarmos a qualquer lugar.

Segundo Michel (2005: 63) “os objectivos, gerais e específicos, descrevem os propósitos da pesquisa, o que se pretende provar, demonstrar com o trabalho, o alvo a ser atingido, onde se quer chegar com a pesquisa.”

Objetivo geral

- ✓ Compreender em que medida a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores se interagem no processo de melhoria da qualidade educativa.

Objectivos específicos

- ✓ Conhecer a forma como os professores encaram o seu desenvolvimento profissional.
- ✓ Identificar as variáveis importantes ligadas ao desenvolvimento profissional docente.
- ✓ Conhecer os desafios ligados ao desenvolvimento profissional docente da escola Secundária Pedro Gomes.

Metodologia

Num trabalho científico a metodologia constitui o caminho a seguir rumo a uma meta. Ela pressupõe a selecção e utilização de métodos e técnicas de recolha dos dados necessários para sua realização.

A metodologia adoptada para alcançar os objectivos deste estudo consiste, em primeiro lugar, na pesquisa bibliográfica como principal fonte de informação. Visando construção de um quadro lógico e conceptual. Num segundo momento foi realizado um estudo de caso, que consiste num inquérito por questionários dirigido aos professores. Para o tratamento dos dados, recorremos ao suporte informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) porque permite-nos a triangulação dos dados.

Sugestão da pesquisa

O nosso estudo abrange uma população que corresponde ao total dos professores da escola em estudo. A partir dessa população que constitui a esse universo de pesquisa composta por oitenta e quatro (84) professores, entretanto apenas 58 professores devolveram os questionários.

Por razões de ordem metodológica e de disponibilidade de tempo para recolha e tratamento das informações recorremos a técnica do inquérito por questionário para recolher dados juntos dos professores. Entretanto taxa de retorno foi pequena porque só conseguimos aplicar os questionários aos professores no momento em que eles já estavam a entrar de férias.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho tem uma estrutura composta por três capítulos. No primeiro capítulo, falámos sobre a profissão docente e procurámos apresentar alguns dos conceitos relacionados com o nosso objecto de estudo e, incidindo, obviamente, sobre a *formação contínua*; o segundo capítulo, debruça sobre desenvolvimento profissional dos professores e no terceiro capítulo corresponde ao estudo prático, onde procedemos a apresentação e discussão dos dados. Ainda consta do nosso trabalho uma introdução, uma conclusão, uma bibliografia/sitografias e anexos.

É de salientar que em todo processo de desenvolvimento deste trabalho, procurámos seguir as normas da metodologia científica, em especial seguindo as normas que são pautadas pela nossa Universidade, através do livro da Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, cujo título é: *Contributo para uma metodologia científica mais cuidada*, no sentido de uma melhor organização e respeito pelo trabalho científico.

Limitações do estudo

Como qualquer outra realização de um trabalho de cariz científico, tivemos que ultrapassar alguns obstáculos para que este se tornasse uma realidade. De entre as dificuldades sentidas, destacamos a recolha e o tratamento dos dados para a realização do trabalho prático. A recolha dos dados foi feita quase no final do ano lectivo, dificultando a participação de todos os professores.

Estando nós convictos de que este não é um trabalho acabado, até porque, não pretendemos assim, atendendo que este é um primeiro trabalho de pesquisa científica ainda realizado. Assim ultrapassando todas as barreiras até chegar aqui, aparecerão outras perspectivas, críticas e recomendações no sentido de uma melhoria crescente e de novos métodos de trabalho para este estudo, tanto para nós como para outros que decidirem trabalhar sobre esta temática. É de realçar que por, tratar-se do nosso primeiro estudo, tivemos algumas limitações pessoais que, de alguma forma, constitui um entrave no desenvolvimento do mesmo, mas não impossibilitou-nos a sua prossecução.

Capítulo 1: Ser professor: desenvolver-se como profissional

Ser professor e desenvolver como profissional implica a demonstração de um bom nível de dedicação e compromisso com o processo educativo. Desempenhar as suas tarefas cada vez melhor, estabelecer relações interpessoais apropriadas com os alunos, dando prioridade aos seus interesses e ao bem-estar dos mesmos. Também é muito importante saber lidar com os colegas de trabalho, pais dos alunos e outras entidades, possuir elevados níveis de destrezas para responder de forma eficiente as exigências de um complexo trabalho em constante mudança. Tais constitui as competências críticas de um bom profissional na área. Neste capítulo iremos analisar perspectiva de docência dos deferentes autores sobre o tema. Day (2001).

1 Quem são os professores

Segundo Montero (2001: 86) a pergunta *quem são os professores*, é ao mesmo tempo, fácil e difícil de responder. Fácil tendo em conta que:

A maioria das pessoas já viveram experiências escolares suficientemente prolongadas em instituições educativas variadas e teve nelas a oportunidade de se encontrar com homens e mulheres que aprendam a chamar e reconhecer como professores e fez com que quase toda

gente tenha uma ideia do que é ser professor. Entretanto de acordo com a mesma autora a resposta difícil é que a análise de grande quantidade de informação disponível sobre a profissão docente rompe com essa aparente simplicidade, projectando uma imagem dos professores muito mais complexa, configurada através de diferentes olhares.

De acordo com Day (2001: 16) uma das principais tarefas de qualquer professor é:

A de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.

Do ponto de vista de Montero (2001) citando Blat e Marín, (1980) o professor é quem se dedica profissionalmente a educar outros, quem ajuda os outros na sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo as suas possibilidades, participe activa e responsavelmente na vida social e se integre no desenvolvimento da cultura.

Nesse conceito pudemos constatar que o professor é alguém que tem muitas responsabilidades nas suas mãos. Ele deve ser um gestor das aprendizagens; um parceiro de um saber colectivo. Para isso deve possuir uma experiência profunda e necessária, em termos de comunicação e de relações humanas relevando um novo perfil do professor capaz de acompanhar as mudanças que a sociedade da informação pôs em marcha.

Ainda caminhando neste sentido Porter (1980) citado por Montero (2001) considera o professor como sujeito com plena responsabilidade profissional para a educação das crianças e jovens e que presta serviço num centro escolar. Entretanto, os mesmos autores consideram que os professores são profissionais que sempre foram definidos em função de uma série de factores problemáticos: actividade vocacional, excessivamente práticos e rotineiros e com escassa valorização dos seus conhecimentos pedagógicos.

O ensino, hoje, ocorre num mundo de incerteza e de complexidade, o que faz com que as escolas, especificamente os professores enfrentem novos desafios. Os professores devem ter conhecimentos em todos os níveis que os ajuda a solucionar os problemas e saber lidar com as diferenças na sala de aula. Para isso é fundamental que tenham espírito de equipa e comprometido com a educação para todos.

De acordo com Montero (2001: 147 – 148) o ensino constitui uma actividade profissional:

Que professores realizam nas suas aulas no âmbito institucionalizado da escola. Referimo-nos, portanto, a um campo da prática, histórica e socialmente configurado pelo fenómeno da escolarização, preexistente aos professores individuais, com tradições e normas que configuram saberes, substância dos processos formativos. Isto é, um fenómeno preexistente e determinante da prática de professores concretos e, por sua vez, susceptível de ser reconfigurado por eles.

Na mesma linha, Pérez Gómez (1992) citado por Montero (2001) define o ensino como conjunto de acções intencionalmente previstas por alguém, um professor, para promover nos alunos a aprendizagem de conceitos procedimentos e valores no âmbito de uma instituição, como a escola que afecta e pela qual é afectado. A justificação primeira e última do ensino é, sem dúvida, servir de incentivo e guia da aprendizagem dos alunos, nos campos e direcções aceitáveis para os objectivos educativos.

Um bom ensino exige que os professores analisem e revejam a forma como aplicam os princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio no quê, como e porquê ensinar e o nível dos seus propósitos morais e básicos. Os professores para além de ser profissionais também têm de agir como profissionais.

A natureza do ensino exige que os professores se empenham num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. Segundo Hargreaves (1997) citado por Day (2001) o desenvolvimento profissional contínuo, inclui todos estes diferentes tipos de aprendizagens. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participarem numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e sobretudo, do seu compromisso profissional. Por outro lado, esperar-se á que tais actividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais e reflectam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e colectivas, técnicas e baseadas nas investigações.

1.1 Características do trabalho docente

Os professores como membros da comunidade profissional compartilham, um conjunto de características profissionais específicas, reconhecidas hoje como próprias das actividades docente. Estas características reflectem o conjunto de normas, valores, crenças, hábitos e conhecimentos, construído ao longo do tempo e nos diferentes espaços de desenvolvimento profissional.

Montero (2001) definiu um conjunto de características relacionadas com a profissão docente nomeadamente:

- Autonomia profissional;
- Intencionalidade;
- Isolamento e individualismo profissional;
- Feminização;
- Uma carreira docente plena;
- Mal-estar docente.

Autonomia profissional

Na óptica de Montero (2001) citando Stenhouse (1985) sustenta que os bons professores são necessariamente autónomos no seu julgamento profissional, não dependem de investigadores, funcionários, inovadores ou superiores. Isto não significa que não sejam permeáveis às ideias elaboradas por outros em diferente tempo ou lugar. Muito menos que rejeitem conselhos, assessorias técnica ou outras formas de apoio. Mas eles sabem que as ideias não têm grandes utilidades práticas enquanto não forem suficientemente assimiladas, de tal, maneira que se encontra sujeito ao critério pessoal do professor.

Na perspectiva da mesma autora Montero (2001) citando Hargreaves (1986) os professores querem algo que seja anónimo. Têm medo de não estarem à altura, de que alguém possa pensar que não estão a fazer um bom trabalho. Os professores são os profissionais mais duros

consigo mesmo. Não queremos que nos observem em classe porque receamos fazer algo que não esteja bem. Fazer algo que não deveria fazer. Estivemos tão programados para aceitar a existência de formas correctas de fazer as coisas, que não queremos que ninguém descubra o que sucede na nossa aula. Embora estejamos a fazer um bom trabalho, mesmo assim ficamos nervosos se alguém nos observa. As nossas formas de actuar pode estar antiquado e não de acordo com os métodos mais recentes. Como colectividade profissional, somos muito inseguros. Acreditamos que não podemos cometer um erro. Não debes ter dificuldades, e, se as tens na tua vida familiar, elas nunca se podem reflectir na aula.

Intencionalidade

Hoje em dia, toda a gente está consciente do aumento das exigências feitas à escola devido às rápidas mudanças sociais e culturais e ao desenvolvimento tecnológico próprios da nossa era pós-moderna. Contínua e novas exigências sociais que esperam da instituição escolar a sua satisfação, criando contradições e conflitos motivados pela comparação entre o antes e agora do sentido da instituição escolar e da tarefa dos professores.

De acordo com Montero (2001: 115) se aumentam os acidentes de trânsito:

Pede-se aos professores que façam educação rodoviária; se aparecem novas doenças, que incorporem e desenvolvam programas de educação para a saúde; se aparecem na sociedade condutas de intolerâncias e violência contra os imigrantes, a sociedade clama para que nas escolas se faça educação para a tolerância e exige-se aos professores que incorporem estratégia de educação multi-cultural; perante o pavoroso problema da droga, muitos sectores da sociedade olha para o lado, mas os professores são implicados, como se tratasse de uma obrigação natural, no desenvolvimento de problemas de prevenção da droga.

Sendo assim, do ponto de vista da mesma autora Montero (2001) citando Esteve (1999), mostra que há vinte anos, um professor podia afirmar tranquilamente que era, por exemplo, professor de matemática e que a sua responsabilidade se limitava a dar aulas de matemáticas. Hoje devidos às exigências cognoscitivas, a sociedade reclama dos professores que prestam atenção a outros aspectos do desenvolvimentos pessoais dos seus alunos que e, além disso, incorporem nas suas práticas as novas responsabilidades, que não apenas à de área científica em que leciona.

Isolamento e individualismo profissional

O isolamento profissional constitui uma característica da profissão do ensino correntemente admitida e tem a ver com o individualismo, curiosamente equiparado a autonomia, e como solidão para qual contribui magnificamente a própria distribuição do espaço nos estabelecimentos escolares. Parece existir entre os professores a tendência para equiparar autonomia e individualismo, como uma forma de defender a sua privacidade na sala. Como sabemos, o isolamento da aula permite que muitos professores preservem a sua intimidade das interferências exteriores, algo a que eles dão grande valor. Mas também tem problemas. Recolhidos nas suas aulas, os professores têm escassas oportunidades de receber informação sobre o seu próprio valor e competência. Individualismo e isolamento, constituem uma das manifestações da cultura do ensino, na opinião de Hargreaves citado por Montero (2001).

Na perspectiva de Santos (2000) citando Huberman (1993), o isolamento alimenta a insegurança continuada sobre a capacidade pedagógica porque o trabalho de cada um é feito sozinho, nunca sujeito a um escrutínio exterior dando origem a imagens fantásticas de outros professores muito melhores a trabalharem noutras salas de aula ou escolas

Face a este conceito, o isolamento/individualismo é uma consequência resultante da ansiedade e da necessidade de autodefesa face aos insucessos dos professores decorrentes da incerteza do seu trabalho. Os professores guardam a sua autonomia, não gostam de ser observados e ainda muito menos avaliados, porque sofrem de ansiedade sobre a sua competência e temem a crítica que pode vir a acompanhar a avaliação.

Feminização

Para a compreensão do trabalho docente, é de extrema relevância perceber como a profissão, ao longo do tempo, tornou-se um trabalho feminino. Para isto, tem-se que lançar o olhar no passado, buscando na história da educação pistas e vestígios que possibilitarão entender este fenómeno. O aspecto como uma das razões que tradicionalmente serviram para explicar as dificuldades da profissão docente em ser considerada como tal. Insistiremos aqui no tema com a aspiração de compreender os aspectos ocultos atrás da ideia, tantas vezes repetida, de que uma profissão feminizada é uma profissão degradada.

A desvalorização de uma profissão pela presença de um número elevado de mulheres se deve a que, noutros tempos e contexto, as profissões eram redutos masculinos. As mulheres só podiam fazer parte de profissões consideradas ancilares, de menor prestígio, entre as quais se categorizou o ensino. Montero (2001) citando Garcia (1988), ao constatar o aumento da presença feminina no ensino, especialmente nos níveis do infantil e do primário, afirma que seria mais exacto falar de professoras nesses níveis, interpretado o facto como um indicador de perda de prestígio. Estende esta consideração de perda de prestígio as escolas nas quais se estuda essa profissão, (por extensão, a todos aqueles estabelecimento escolares que recebem um grande numero de mulheres).

Carreira docente plena

A consideração de uma carreira docente plena repousa na verificação de duas características básicas. Por um lado, é evidente a assunção imediata das responsabilidades profissionais, os novos docentes têm a mesma responsabilidade dos experientes e, por outro é notório que, para a maioria dos professores, a carreira docente consiste em percorrer uma série de destinos até encontrar o centro adequado, Montero (2001) citando Guerrero (1993).

De acordo com Montero (2001: 125) o mesmo autor continua dizendo que esta situação não favorece a existência de uma elite profissional pelo contrário, “pode favorecer o abandono dos mais exigentes ou o conformismo ou comprimento rotineiro das tarefas quotidianas pelas maiorias, dado que o esforço realizado no trabalho não tem reflexo no sistema de recompensas.”

No entender de Montero (2001: 125-126) esta situação é tradicionalmente considerada um dos factores de:

Desmotivação da profissão do ensino. Se querem progredir profissionalmente, os professores têm de abandonar o seu posto d trabalho num nível educativo determinado para acederem a outro nível superior no qual as suas condições de trabalho e o seu salário sejam melhores. Quase não existem oportunidades de melhoria profissional que não passem pelo abandono do nível educativo em que um determinado professores se encontram. O curioso é que as tarefas que os professores realizam quando acedem a outro nível educativo se parecem extraordinariamente com aqueles que abandonam. Não resiste aqui, portanto, a melhoria, mas no acesso a melhores condições laborais em aspectos relacionados com um aumento salarial, menos horas lectivas, mais tempo pessoal, expectativas de maior reconhecimento social.

O mal-estar docente

Segundo Montero (2001: 126) “a expressão mal-estar docente reflecte conjunto de reacções dos professores que expressam o seu desnorte diante das mudanças sociais e as repercussões das mesmas na sua actividade profissional.” A mesma autora diz que dessas reacções podem ir da simples insatisfação antes dos problemas das práticas até à depressão e ao esgotamento psíquico, passando por situações mais ou menos circunstanciais de ansiedade, absentismo laboral, desenvolvimento de esquema de inibição ou desejo de abandonar o ensino.

Nóvoa (1995) partilha desta perspectiva, ao afirmar que mal-estar docente consiste num conjunto de reacções dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social. Destaca como factores de primeira ordem, que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, (imposições administrativas, isolamento etc.), provocando emoções negativas, os de segunda ordem, relacionadas com as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material não adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com acção directa sobre a motivação e desempenho na função.

O esforço e as exigências da profissão docente no contexto complexo das sociedades actuais colocam um conjunto de profissionais que começa a demonstrar visíveis sinais de esgotamento. Neste quadro alguns docentes apresentam a chamada síndrome de *burnout* (síndrome da desistência), que é definida como uma reacção à tensão emocional crónica gerada pelo contacto directo e excessivo com outros seres humanos preocupados e com problemas. Tal processo de exaustão emocional, despersonalização e desistência da profissão, mesmo em actividade, já está presente em nossas escolas, ameaçando os objectivos da função docente e da própria educação escolar.

1.2 Novas competências da função docente

Um indivíduo competente é aquele capaz de avaliar e agir adequadamente frente a uma determinada situação, tomando providências proporcionais à gravidade dos factos ocorridos, ou seja, reagir na mesma medida deles. Perrenoud (2000: 8) define Competência “como a mobilização correcta, rápida, pertinente e criativa de múltiplos recursos cognitivos (saberes, informações, valores, atitudes, habilidades, inteligências, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio) para solucionar um problema de uma família de situações idênticas.” Ainda o mesmo autor Perrenoud (2000: 8) diz que, “competência em educação é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, para solucionar problemas com pertinência e eficácia.”

Na opinião de Fleury (2001: 44) o termo competência pode ser sumarizado “como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimento, recursos e habilidades para agregar valor económico à organização e valor social ao indivíduo.”

Segundo Mitchell (s.d) Citando Perrenoud (2000), define dez novas competências para ensinar.

- ✓ Organizar e dirigir situações de aprendizagem:
- ✓ Administrar a progressão das aprendizagens
- ✓ Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- ✓ Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
- ✓ Trabalhar em equipa
- ✓ Participar da administração
- ✓ Informar e envolver os pais
- ✓ Utilizar novas tecnologias
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- ✓ Administrar sua própria formação contínua

Essas competências ajudam os professores a preparar os alunos capacitando-os para enfrentar as exigências de mercado. Ou seja competências que se esperam de um professor na sala de aula são ser capaz de ensinar aos alunos e despertar neles o desejo de aprender. Ser capaz de melhorar o conhecimento nos alunos, porque a exigência do século XXI é maior do que nos séculos passado. Para isso nos exige incorporar os elementos pedagógicos, didáticos, de

informática, de leitura, aquilo que faz com que o professor seja capaz de fazer a gestão da sala de aula para que todos os alunos alcancem as competências.

Na opinião de Nóvoa (2000), citado por Hagemeyer e Cely (2004) existem duas competências essenciais da função docente para o século XXI que são as seguintes:

A primeira é uma competência de organização. Isto é o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens. Deve saber tirar proveito dos novos meios de informação e as realidades virtuais para criar situações de aprendizagens. Organizador do ponto de vista da organização da escola, da organização da turma ou da sala de aula. Há aqui portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens não apenas dos simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são essenciais para um professor.

A segunda competência relaciona-se com a compreensão do conhecimento. Não basta o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. Tenderíamos, portanto, a acentuar esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos.

2 O novo papel do professor para o século XXI

O papel do professor é complexo e foi moldado por forças históricas: outrora no século XIX as preocupações com a formação docente é hoje a sua preocupação diz respeito as competências pedagógicas. Segundo Arends (1995: 5) “possuir apenas competências relativas as matérias escolares já não é suficiente particularmente para ensinar populações culturalmente diversificadas e estudantes com vários tipos de deficiências.”

O novo professor será aquele que tem de ultrapassar a forma tradicionalista de encarar o processo ensino/aprendizagem, isto é, não só ter a competência no domínio de transmissão de conhecimentos. O novo professor deve ser capaz de promover uma autêntica comunicação pedagógico. Entretanto, o papel do professor já não é somente o de comunicar um saber relativo aos conteúdos, mas antes o de guiar, acompanhar os seus alunos nas suas investigações, experiências, actividades e iniciativas bem como, ajudar a definir problemas, levá-los a formular questões, analisar dados, ensiná-los a construir respostas e adaptar as suas intervenções às necessidades de cada um.

De tudo isso compreendemos que o professor deverá estar capacitado no sentido de ajuda-los a desenvolver em todas as suas dimensões como cognitivos, afectivos e psicomotor. Pode-se dizer que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje.

Concordámos com a ideia desse autor, quando afirma que, com a mudança da sociedade, muitos professores sentem-se incomodados nas sua funções, em vez de procurarem estratégias para enfrentarem esses novos desafios a fim de acompanharem essa evolução. Muitos preferem desistir das suas funções, mas também sabemos que existem professores que permanecem activos em sala de aula, incluindo os que conservam seu impulso de luta e ideal, o que reafirma a urgência de um trabalho de reorganização e suporte à profissão docente.

Na aurora do século XXI, os professores necessitam estar preparados para interagirem com uma geração mais actualizada e mais informada, porque os modernos meios de comunicação, liderados pela Internet, permitem o acesso instantâneo à informação e os alunos têm mais facilidade para buscar conhecimento por meio da tecnologia colocada à sua disposição.

Os procedimentos didáticos, nesta nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um participante pró-ativo que intermedia e orienta esta construção. Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno. É com esse conhecimento que ele pode mediar e contribuir de maneira mais efetiva para otimizar a aprendizagem dos alunos.

No entender de Valente (1997: 17) “o papel do educador está em orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra a comunidade de alunos e ideias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa, para que aconteça a apropriação que vai do social ao individual.” O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, á qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade.

Na perspectiva de Teixeira (2008: 45), o professor, para desempenhar adequadamente seu importante papel, como os demais profissionais do século XXI:

Deve ser sempre e continuamente reflexivo, com objectivos de sempre detectar, descobrir, inovar novos procedimentos, novas formas de lecionar. Afinal o objectivo da educação é formar um novo cidadão, isto é, os factores ativos da educação devem tender a fazer com que o educando haja cada vez mais por si próprio. O professor do século XXI tem que ser aquele que procura uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, não podendo se esquecer dos seguintes caminhos, de buscar uma educação continuada assídua, participar de treinamentos curtos que oferecem visões práticas de sua profissão, de dominar a tecnologia para tê-la como uma aliada na prática pedagógica.

Na perspectiva de Nóvoa (1991: 64) “é difícil dizer se ser professor, na actualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade.” Ainda o mesmo autor diz que:

Hoje os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado.

2.1 Necessidade de formação contínua ao longo da carreira

As necessidades de formação dos professores são definidas como aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino, (Monteiro 1987) citado por García (1999). Na perspectiva de Blair e Lange (1990) citado por García 1999) afirmam que uma necessidade é definida pela discrepância entre o que é prática habitual e o

que deveria ser prática desejada. Assim, as necessidades devem ser tidas em conta em função de objectivos específicos.

Na pesquisa realizada por Hewton (1988), citado por Silva (2006), foram estabelecidos diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação identificadas pelos professores, ou seja, necessidades relativas aos alunos; ao currículo; aos próprios professores; à escola/instituto enquanto organização.

Necessidade relativa aos alunos, problemas de aprendizagem, disciplina, rendimento, motivação e na forma de tratar a diversidade.

Necessidades relativas ao currículo, o desenvolvimento de novos planos curriculares levam a novas necessidades de aperfeiçoamento profissional dos professores.

Necessidades relativas aos próprios professores, mais ligadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, do que ao ensino, à carreira docente, satisfação no trabalho e ansiedade.

Necessidades da escola/instituto enquanto organização, necessidade em relação ao que é específico da instituição na sua globalidade.

Segundo Esteves (1991), falar de necessidades de formação contínua dos professores ou de quaisquer outros profissionais é entrar num campo de grande complexidade seja pela insuficiência e multiplicidade dos quadros teóricos de referência possíveis seja porque a actividade de análise a que dá lugar não é socialmente neutra.

Com efeito a análise das necessidades de formação solicita e permite abordagens metodológicas diversificadas, originárias predominantemente da psicologia ou da sociologia, da economia ou da pedagogia, por outro lado, o modo de a conduzir privilegia sempre determinados agentes sociais em detrimento de outros e, no limite final, situa-se sempre a distância diferentes das diversas expectativas em presença.

Esteves (1991) enfatiza a forma de determinação das necessidades de formação a partir das expectativas individuais e de grupo dos professores afirmando que ela constitui um modelo que respeita os trajectos profissionais individuais específicos, donde o dever ser talvez este, o modo de privilegiar na origem da maior parte dos projectos de formação a desenvolver. Por outro lado, a mais fácil articulação dos projectos pessoais no quadro de exercício da docência que é cada escola, poderá fazer emergir projectos de interesse maior para o sucesso educativo em cada estabelecimento escolar.

Uma outra forma de determinação das necessidades de formação contínua é a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho. Esta forma é geralmente interpretada pelos sindicatos e visa fundamentalmente garantir o estatuto socio-profissional dos seus associados, a manutenção do direito ao emprego e a salvaguarda dos direitos à promoção da carreira. É certamente inevitável que existam relações entre a formação contínua e o estatuto profissional dos professores, a associação, à melhoria das competências profissionais, de estímulos, como o da promoção na carreira, constitui-se em motivação importante para a procura da formação contínua. Esteves (1991).

Esteve (1991: 206), refere ainda a um modelo que contraria a própria escola a tarefa de:

Organizarem com autonomia os projectos de formação dos seus próprios docentes. Na opinião deste autor implicará obrigatoriamente a existência de capacidades para conduzir a análise de necessidades. Análise onde, a nosso ver, a dificuldade maior virá a estar em compatibilizar aquilo que, com certo esquematismo, poderíamos designar por necessidades predominantemente profissionais (individuais ou em grupo) e por necessidades predominantemente pessoais.

Segundo Garcia (1999) citando Tejedor (1990) faz referência a quatro tipos de necessidades. Necessidades essas que são normativa, expressa e relativa. As necessidades normativas seriam aquelas que são impostas pela política educativa ou pela investigação. Enquanto as necessidades expressas são aquelas que se reflectem em função da exigência de um programa. Por último, as necessidades relativas seriam o resultado da comparação de diferentes situações ou grupos.

3 A formação inicial e contínua dos professores no marco das mudanças

A formação inicial prepara o futuro formador para uma formação permanente na medida em que adopta os objectivos, meios, metodologias gerais ou específicas /estratégias comuns à formação contínua. Ou seja, a formação inicial dos professores incide na boa acção escolar, onde a prática pedagógica converge todas as mudanças, originando competências e responsabilidades da própria profissão de educar.

Os professores estão conscientes que a formação inicial para ser eficaz na melhoria da qualidade do ensino exige uma transformação qualitativa de todos os profissionais da educação. A autonomia, responsabilidade e competência administrativa e curricular desejável das próprias Instituições Escolares na elaboração do Plano Integral da Formação Inicial/Contínua deve articular-se com, o sistema onde produzimos e adquirimos saberes e da informação formativa e realidade educativa onde se projecta, contraste e avalia a formação e problemáticas educativas. Martins (1991).

A formação contínua é um processo capaz de dar resposta às expectativas e interesses dos docentes no marco das mudanças das concepções do ensino. As diferenças delas decorrentes pelas distintas experiências pedagógicas e conhecimentos adquiridas.

Pensamos que se apresentam muitas concepções de ensino, algumas das quais entram em conflitos com a concepção conceptual da mudança de atitudes, competências e profissionalidade. O envelhecimento acelerado dos professores (níveis de doenças acentuadas) evita-se com programas sistemáticos e coerentes de acção educativa, que incidem na área da didácticas e das componentes inerentes às suas funções de agentes de transformação social, consequentemente no desenvolvimento cognitivos, afectivos e comportamental dos alunos. Toda a formação contínua implica remodelações na formação inicial, mas este binómio direcciona como objectivo a auto-formação de atitudes de abertura, capacidades, habilidades, competências, que permitem ao docente educar-se a si próprio, Hensom (1987) citando por Martins (1991)

Reconhecemos que a educação tem um papel activo na preparação das pessoas e da sociedade no âmbito das mudanças sociais. Cabe a escola como instituição escolar evidenciar as

plurirelações com o meio em que a rodeia estabelecendo um contínuo diálogo dinâmico entre os agentes educativos e a sociedade. O cumprimento dos objectivos programáticos como estratégias, procedimentos, meios, métodos, permite a inserção dos cidadãos na comunidade educativa e na sociedade.

Segundo Martins (1991) citando Crse (1988), as reformas não têm um carácter geral, mas sim uma resposta clara e integradora das necessidades educativas da sociedade e dos agentes educativos. A problemática organizativa da formação contínua na reforma gera uma tríada sistémico-comunicativa, cujas componentes constituem uma possível teoria integradora de formação, que são os seguintes:

- ✓ **Professores:** são sujeitos activos do discurso de formação numa participação, cooperação na elaboração dos planos, modelos formativos. A liberdade, autonomia, responsabilidade e competências profissionais, pessoais complementam esta missão.
- ✓ **Organização e planificação dos planos de formação contínua:** definição dos objectivos, métodos, estratégias, procedimentos, meios, e sistema de avaliação, creditação através de um lançamento local, regional do plano de necessidades formativas dos professores e respectivas problemáticas educativas.
- ✓ **Formação contínua no marco da formação permanente:** resposta eficaz na solução dos problemas educativos, profissionais e sociais, ligados a uma prática pedagógica, formação em serviço determinada pela concepção e implementação geral da reforma. A formação contínua une-se, assim à investigação-acção.

O desenvolvimento pessoal, social e profissional, as mudanças da sociedade e da escola, as atitudes e valores das novas gerações e das actuais e a própria inovação pedagógica são pressupostos importantes na elaboração dos planos formativos. A integração e assimilação dos novos conceitos, valores, atitudes, tecnologias, competências e responsabilidades pedagógicas unidos às representações metodológicas das escolas simbolizam a intervenção educativa do professor nas bases da mudança da sociedade e da qualidade do ensino.

4 Formação contínua como caminho para o desenvolvimento profissional

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Como diz Nóvoa (1991: 70), a formação contínua deve “contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim um professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.”

De acordo com Garcia Alvarez (1987) citado por Garcia (1999) considera que a formação contínua é toda actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o prepara para o desempenho de novas tarefas.

Face a esse conceito pudemos constatar que na formação contínua é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Assim, a formação contínua é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico, e tem como finalidade contribuir para que conhecimento socialmente acumulado seja ancorado numa perspectiva transformadora da realidade.

Na perspectiva de Esteve (1991: 102), a formação contínua integra “actividades que visam principalmente melhorar os conhecimentos, as capacidades e atitudes dos professores na busca da maior eficácia na educação dos alunos”.

Ainda Ribeiro (1993) citado por Fortes (2005) entende a formação contínua como o conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação.

No entender de Day (2001), citado por Fortes (2005), a formação contínua como um acontecimento planeado de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la todas actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro e fora da escola.

Fortes (2005) citando Nóvoa (1992), diz que a formação contínua não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.

Se compreendermos assim a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de base para que eles investiguem sua própria actividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

A formação de professores, enquanto um caso particular da formação de adultos, não tem ficado imune às transformações que o mundo atravessa. Neste sentido, a educação permanente afigura-se como um conceito importante no estudo da formação contínua de professores, pois permite valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos (formais ou informais, iniciais ou contínuos) em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas. Como salienta Canário (1991), o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua. São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional.

Nesta perspectiva, e considerando que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias, formação inicial e formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo, contribuindo para o desenvolvimento docente.

Para Nóvoa (1991), a formação contínua alicerça na experiência profissional com vista a reconstrução de saberes pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. A este propósito, o autor afirma que falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de auto-formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.

De acordo com McBride (1989) citado por Nóvoa (1991), no sector do ensino, tal como no mundo económico e empresarial, a formação deve ser encarada como uma componente essencial do desenvolvimento das organizações escolares. A formação contínua não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos da escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulado com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação. É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade para teorizar e para encontrar as respostas mais adequadas, que a formação adquire todo o seu significado.

Esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos dá um novo sentido às práticas de formação contínua construídas a partir das escolas. A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalhos colectivos e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação.

A mudança educacional, visando um investimento na escola e nos seus projectos, depende da transformação das práticas pedagógicas da sala de aula e das relações de comunicação no interior da escola. Na optica de Nóvoa (1992), falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.

Em síntese pudemos afirmar que a formação contínua tem por objectivo combater a estagnação dos professores, permitindo-lhes, pelo contrário, inovar e acompanhar a evolução do ensino e da sociedade. Esta inovação, para ser significativa, deve assentar no princípio de que o profissionalismo deve ser atingido em cooperação com os seus pares e de que a formação deve ser vista numa perspectiva de investigação – acção. Julgamos que o professor deve ter uma formação contínua efectiva, que lhe permita evoluir na sua forma de actuar em situação de aula e não de um modo repetitivo e reprodutor de conceitos e opiniões; ou seja, aconselhamos uma actuação docente centrada mais na aprendizagem do que no ensino.

Por fim pudemos dizer que a formação contínua de professores constitui um eficaz meio para ultrapassar os constrangimentos que perturbam um ensino de qualidade: a desactualização dos professores, a tentação para repetir sempre as mesmas coisas. Logo a formação contínua deve ter como finalidade melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem,

proporcionando aos professores uma permanente renovação dos seus conhecimentos científicos-pedagógicos; ela deverá ser um instrumento prioritário na resposta às constantes exigências e transformações do ensino.

Capítulo 2: Desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento profissional envolve todas experiências espontâneas de aprendizagens e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, revêem, renovam, e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com ensino. Também adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, a destreza e a inteligência emocional, essencial para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. Montero (2001).

2.1 Desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira

Segundo Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989), os professores passam por diferentes fases no decorrer das suas carreiras. Cada uma destas etapas tem características aleatórias, e organiza-se, de modo específico. Huberman, propõe um modelo de desenvolvimento da carreira do professor composto pelos cinco ciclos de vida ou fases, que são os seguintes:

A entrada na carreira é o período que vai de um a três anos de experiências, após a entrada na carreira docente é marcada pelo choque do real, determinada pela complexidade da situação profissional e pelas dificuldades em dar respostas às necessidades dos alunos. Ao longo dos primeiros três anos da docência, a discrepância entre as ideias construídas no período de formação inicial e a realidade profissional quotidiana caracteriza a luta pela sobrevivência, que apenas é mitigada pelo prazer da descoberta e da exploração. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

O período que vai de quatro a seis anos de experiências designa-se nas palavras de Huberman de estabilidade. Caracteriza pelo comprometimento do docente com a sua função profissional. Dominando já as regras de funcionamento da sala de aula, sente-se confiante e confortável por ter encontrado um estilo próprio de ensino. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

A fase que vai de sete a vinte e cinco anos de experiências, que é a diversificação, constitui uma fase do percurso profissional os professores definir-se-á pela positiva, sendo caracterizado pelo activismo e pela experimentação. O seu papel na sala de aula reforça-se qualitativamente, o que lhes permite realizar algumas experiências pessoais e diversificar o material didáctico. Os processos de avaliação e o tratamento dos conteúdos, simultaneamente, tomar maior consciência das condicionantes institucionais, empenham-se de forma mais efectiva na inovação, contestam as deficiências do sistema, procuram novos desafios e aspiram a cargos que representem o assumir da autoridade e de responsabilidade.

Para outros professores, pelo contrário, certos indícios de mal-estar que podem surgir no início desta fase consolidam-se numa rotina, mais ou menos disfarçada, ou surgem numa real crise existencial quanto ao prosseguimento da carreira. Esta situação será mais radical nos homens que nas mulheres, e como principais factores determinantes a uniformidade rotineira do dia-a-dia e as quebras de entusiasmo após a participação empenhada em situação de experimentação e inovação. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

Serenidade e conservadorismo vai de vinte cinco e trinta e cinco anos de experiências docente, o percurso profissional dos professores assumem também duas vias, independentemente do percurso na fase anterior. Assim, há professores para quem à

contestação ou activismo se sucede a serenidade. Os seus níveis de ambição e empenhamento baixam e o distanciamento afectivo em relação aos alunos torna-se realidade. Nas aulas passa a impor um clima de desanuviamiento. Alguns professores virão a passar da serenidade ao conservadorismo, enquanto para outros essa passagem se faz directamente a partir da fase de contestação anterior. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

O conservadorismo caracteriza-se por queixas quanto à evolução dos alunos, à imagem social dos professores, tidos como pouco considerados, para só citar alguns casos. Ambos os sexos se lamentam, mas são particularmente as mulheres que expressam, e aceitam mais facilmente, a ideia de que as mudanças raramente ocasionam melhorias do sistema. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

Desinvestimento é a fase que vai dos trinta e cinco e quarenta anos de experiências, é a última fase da carreira traduz-se por um desinvestimento progressivo no trabalho e vem associada a uma consagração de mais tempo a si próprio, a uma vida social mais virada para a reflexão e a interesses exteriores à escola.

Alguns professores acedem ao desinvestimento independentemente do que tenha sido para eles a fase anterior, podendo fazê-lo de forma serena e aceitando como natural o passar do testemunho, enquanto outros, pelo contrário, o assumem de forma amarga, criando por vezes, um autêntico clima de incompatibilidade com os alunos e os colegas. Gonçalves e Simões (1991) citando Huberman (1989).

Na opinião de Fuller (1969) citado por Gonçalves e Simões (1991), os professores passam, progressivamente, de uma contracção sobre si próprios para uma contracção sobre a actividade pedagógica e, posteriormente, sobre os alunos. Desta forma, as relações entre o professor e os alunos evoluirão de uma preocupação dominante com a disciplina e a regra de funcionamento e organização, a nível da sala de aula e da escola, traduzida numa maior preocupação na especificação dos objectivos, no sentido da sua mais fácil consecução. Um propósito acentuado em contribuir para a resolução dos problemas dos alunos e a utilização de um processo de avaliação que tornar-se, então, importante.

O desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio. Também ela concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Na perspectiva de Garcia (1999) citando Dillon-Peterson, o desenvolvimento profissional é um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.

Na opinião de um outro autor Fernández Perez, (1988) citado por Garcia (1999) diz que o desenvolvimento profissional é entendido como conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Diante desse conceito pudemos dizer que o desenvolvimento profissional está para além de uma etapa informativa, implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento profissional preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

2.2 O desenvolvimento profissional dos professores: os elementos essenciais

2.2.1 Desenvolvimento *profissional dos professores/da escola*

Segundo Garcia (1999), citando Dillon-peterson (1981), o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar num sem a outra (...). Garcia (1999) citando Escudeiro (1992) diz que a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto, hoje é pouco defensível uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens, e

formativa para os agentes que tem de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação, bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser todo seu lado facilitador de processos de ensino e aprendizagem do aluno.

No entender de Fenstermacher e Berliner (1985) citado por Garcia (1999), a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino. Se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que tem alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido a competência exclusiva dos especialistas em organização escolar. O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura da autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidade do pessoal que pertence à organização.

Caminhando neste sentido Garcia (1999: 141), salienta que actualmente é comum entender a escola, como uma unidade básica de educação. A este propósito afirma que:

Numa escola é importante a existência de liderança institucional entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funciona como impulsionadora de mudanças e inovações. É de salientar que haja uma cultura de colaboração por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objectivos partilhados entre os professores (...).

A ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional “requer uma gestão democrática e participadora onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos e aperfeiçoamento” Garcia (1999:141).

Nós entendemos que a escola deve ter a autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais e profissionais. Esta autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para seleccionar os seus próprios professores, para que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projecto educativo e curricular que a escola realiza. Juntamente com a selecção, parece evidente que a escola deve ter autonomia para organizar o

currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificados pelos próprios professores.

Como diz Garcia (1999: 142) a autonomia, necessária para efectuar ligações entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores. “Passa também pela possibilidade da própria escola para dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar actividades de desenvolvimento profissional especialmente consoantes ao seu projecto educativo e curricular.” Esta autonomia financeira tem a ver com a prática de auto-avaliação institucional e de professores, dado que a avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder.

2.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores/do ensino

O desenvolvimento profissional dos professores, também denominado de aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado geralmente o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. “A formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover acções de formação para os professores,” Garcia (1999:143).

O desenvolvimento profissional, neste sentido, destinava-se já a descrever a orientação tecnológica da formação de professores, a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um estrutura estável, com acompanhamento e controlo dos alunos e professores com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar as classes, com estilo indirecto de ensino.

De acordo com Villar (1987) citado por Garcia (1999), a investigação processo-produto assume uma concepção do ensino como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer as actividades. Neste caso, o desenvolvimento profissional desempenhou um papel de intermediário e tradutor dos resultados das investigações para os professores. As actividades de desenvolvimento profissional, nesta perspectiva, caracterizaram-se por estar muito estruturadas e claramente centradas no facilitar ao professor o domínio de alguma técnica ou estratégia didáctica. Desta forma, o formador desempenha o papel de perito no conhecimento

do objecto de formação, que transmite aos professores através de uma sequência formativa clara e previsível, que possa assegurar o domínio de uma nova estratégia didáctica.

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado, a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional. Concretamente, a preocupação com a análise das dimensões do ensino (os processos de pensamento, juízos, e tomadas de decisões) dos professores e dos alunos, juntamente com uma mudança na concepção do professor, levam necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional. Por outro lado, ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interactivas, mas também as pró-activas que tem a ver com planificação e pós-activas que tem a ver com a reflexão.

A mudança mais importante radique na substituição da ideia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como actividades práticas e deliberativa, com uma clara componente ética. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processo e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiencia. Para isso, os diferentes modelos de análises da prática de ensino apresentam-se como estratégias formativas apropriadas, Fernández Pérez (1988) citado por Garcia (1999).

No entender de Gimeno (1988) citado por Garcia (1999), salienta a importância que a análise das tarefas pode ter tanto para a formação como para o desenvolvimento profissional dos professores. As tarefas, como unidades de análise aplicável à acção dos professores, à dos alunos ou a qualquer outro elemento que substitua o professor como emissor de conteúdo ou estruturador da prática, podem ser um recurso interessante para aprofundar a compreensão e para o desenvolvimento no contexto real de ensino (...).

2.3 Modelo de desenvolvimento profissional dos professores

2.3.1 Modelo autónomo de desenvolvimento profissional dos professores

Esta é a modalidade de desenvolvimento profissional dos professores mais simples. Na óptica de Garcia (1999: 150) “corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal”. A este propósito o mesmo autor afirma que:

Os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as actividades de desenvolvimento profissional.

Assim as ideias de Rudduck qual este diz que os professores são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação. Neste processo vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional, que tão importante é no momento da sua realidade como profissional do ensino. Este desenvolvimento profissional tem a ver com a capacidade de um professor para manter a sua curiosidade acerca da dinâmica da sua classe, identificar interesses significativos e aprender a valorizar e a procurar o diálogo com os colegas, especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona, ajustar os padrões de acção na classe á luz de um novo entendimento.

Tal como o professor passa por diferentes etapas ao longo da sua carreira, assim o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado passa, também por diferentes momentos. Há épocas de equilíbrio em que se adoptam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduos e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajecto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais. Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiencias relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada à luz da reflexão (...). (Garcia 1999) citando Mingorance (1992).

Para alcançar o objectivo de ligar com os professores e as escolas, este autor propôs a realização de um Mapa Permanente da Renovação Educativa (MAPRE). No entender de Garcia (1999: 151) pode ser definido “como um sistema de informação sobre os projectos de inovação educativa que se desenvolvem todos os anos numa determinada área geográfica, sistema de informação que serve primordialmente à institucionalização do aperfeiçoamento permanente dos professores”. As vantagens do MAPRE seriam, reforços de professores inovadores, com motivação de outros professores, institucionalização das inovações, profissionalização dos professores, economia no aperfeiçoamento, identificação de recursos humanos para a mudança educativos e identificação de temas de interesse.

Assim é que se tenta gerar iniciativas que levem os professores a entrar em contacto com experiências de inovação noutras escolas, que rompam o seu isolamento e que se passam aplicar nalgum projecto de aperfeiçoamento na sua classe. Este modelo de formação pode responder à modalidade de seminário permanente que são reconhecidos pelos conselhos da educação e ciência. Os seminários permanentes são definidos como uma modalidade de trabalho em grupo como sistema continuado de auto-aperfeiçoamento e reflexão a partir da prática docente.

2.3.2 Modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão

2.3.2.1 A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional

O objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente.

As estratégias que iremos descrever poder-se-iam dividir em dois grupos: aquela que requer a observação e a análise do ensino de classe e as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus constructos pessoais e conhecimentos. Relativamente ao estudo do conhecimento dos professores, tem-se vindo a desenvolver importante linha de investigação. Shulman identificou três tipos de conhecimento: proposicional, procedimental e de casos. Esta noção geral traduz a concepção de que a educação é a construção e a reconstrução de história pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias.

No entender de Carter (1993) citado por Garcia (1999), as histórias se estão a tomar uma via fundamental para desenvolver a investigação sobre formação de professores e a didáctica. E isto porque tem vindo a comprovar que o conhecimento dos professores se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas componentes cognitivos mas também afectivos. Os livros de textos contam histórias e os professores trazem histórias, histórias sobre os conteúdos que ensinam ou histórias curriculares. Estas histórias são narrativas que organizam o currículo e que são comunicadas à classe ao longo do ano escolar. Ainda o mesmo autor defende que onde uma história é definida como a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados por um “contudo” e relacionados através do tempo.

O interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para os conhecer e analisar, mas também é isso que nos interessa, para estruturar actividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores. Carter (1993) afirma que “o conhecimento representado numa história não pode ser reduzido a regras abstractas, proposições lógicas ou leis de explicação científica”. Mesmo autor refere ainda que “o conhecimento proporcional deve ser diferenciado e incluído no reportório cognitivo dos professores através de referências de casos reais ou simulados”.

Conhecimento de caso é um conhecimento fundamentalmente ligado à acção, na medida em que emerge e se relaciona com personagens e situações vividas pelos professores de forma particular. Neste sentido, Garcia (1999) citando Elbaz (1991) afirmava que a história é o tema fundamental do ensino, a paisagem na qual vivemos como professores e investigadores e na qual os trabalhos dos professores adquire significados. Isto não é apenas uma chamada de atenção à componente estética ou emocional da noção de história de acordo com a nossa compreensão intuitiva do ensino, mas o reconhecimento de que o conhecimento do professor se ordena um processo que são as histórias a melhor forma de o compreender.

Na perspectiva de Garcia (1999: 155) “os casos representam a modalidade de reflexão que denominam ensaios, como modalidade de investigação conceptual, através dos quais os professores redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões, e conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos”.

Os professores reúnem as suas experiências e reflectem sobre elas de modo a construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos, e das observações das classes, das quais podem ter registos escritos, os professores redigem ensaios para convencer os outros de uma forma concreta de ensaio e para compreender os processos de ensino/aprendizagem. A utilização de casos na formação de professores é feita a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são proporcionados através de documentos. A segunda perspectiva de utilização dos casos consiste em pedir aos professores que redijam um caso relacionado com o seu próprio ensino, e que posteriormente seja analisado em grupo.

2.3.2.2 A reflexão sobre acção dos professores

A reflexão sobre acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui necessariamente a observação por parte de colegas, que é uma observação directa. Este processo tem sido denominado de diferentes formas: apoio profissional mútuo, *feedback* de colegas, supervisão de colegas ou supervisão clínica (Garcia 1999) citando Kilbourn (1990). Estas denominações Kilbourn acrescentam o conceito de retroacção construtiva, que assume o mesmo princípio do apoio profissional mútuo (*coaching*). O termo *coaching* tem sido utilizado, recentemente, para se referir à observação e supervisão entre colegas.

Segundo Garcia (1999) citando Garmston (1987), diferenciou três tipos de *coaching* em função dos objectivos que se pretendem alcançar:

Em primeiro lugar, refere o **apoio profissional técnico** que ocorre durante a formação inicial e que consiste numa ajuda técnica para que os professores possam transferir para as suas classes estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino aprendidos em seminários”.

Em segundo lugar, refere o **apoio profissional de colegas** que corresponde a supervisão clínica que aqui descreveremos, assim como à supervisão de colegas. O mesmo autor diz que “este modelo salienta o elemento de ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos professores, momento do diálogo e reflexão através da observação e até do ensino de colegas”. Esta é o apoio profissional mútuo que defende a necessidade de introduzir a

observação e análise da prática como requisito para melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores (...).

Uma última modalidade de coaching é a que se denomina de **apoio profissional para a indagação**. Ainda o mesmo autor diz que “representa um passo posterior à modalidade de apoio profissional de colegas, dado que para o seu desenvolvimento é necessária uma cultura e práticas de colaboração estáveis e asseguradas pela escola”.

Na perspectiva de Seller e hannay (1982) citado por Garcia (1999:163), o apoio profissional mútuo requer um ambiente que propicie a cooperação, o estabelecimento partilhado de metas e a tomada de decisões. Se as qualidades e experiências que ajudam os professores a agir desta forma não estiverem presentes, então o *coaching* não será eficaz. As estratégias de apoio profissional mútuo podem melhorar um clima que possua estes atributos, mas não o podem criar. Esta estratégia de desenvolvimento profissional exige que os processos de desenvolvimento e mudança não sejam levados a cabo ao nível dos indivíduos na escola, mas que possam ter a possibilidade de afectar a cultura, levando a formas de trabalho mais colaborativas entre os professores.

A supervisão de colegas podem ser realizada em pares ou em grupo, sendo as suas principais vantagens são a oportunidades de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequências poderem aparecer novas ideias sobre o ensino, o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas, o aprender técnicas de observação da classe, aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a auto-avaliação dos professores. Apesar dos seus aspectos positivos, temos de referir certas limitações que é necessário considerar, o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola.

De tudo o que foi dito pudemos concluir que o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos escolares nos quais realizaram a sua actividade. A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira.

Empenhar-se no processo de desenvolvimento profissional da carreira dos professores significa estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para as quais as expectativas, em termos de resultados devem ser apropriadas e atrativos; responder as exigências externas de mudanças e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientes planificadas, realizadas para o benefício do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudanças, revêem, renovam e ampliam individual ou colectivamente. O seu compromisso com o ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligências emocional, essenciais para uma reflexão, planificadas e práticas profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Capítulo 3: Apresentação do estudo de caso: Escola Secundária Pedro Gomes

A parte empírica do trabalho é uma parte desenvolvida através da observação directa no terreno. É a parte mais interessante do trabalho visto que ali se encontra os dados concretos da situação do problema em estudo. Neste capítulo procuramos encontrar as possíveis respostas às questões formuladas com o esclarecimento das nossas hipóteses.

3.1 Caracterização da escola

Escola secundária “Pedro Gomes”, fica situada em Achada de Santo António, ao lado da escola do ensino básico Nova Assembleia, Pólo Educativo nº XVI no concelho da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde.

É uma Escola pública, de média dimensão, constituída por 28 salas de aulas, distribuídas em três blocos (A, B e C). Na parte de direcção existe uma secretaria, uma sala de Directora, sala de Subdireção Administrativa e Financeira, uma sala de Subdirecção pedagógica, uma sala de Subdireção de Assuntos Sociais e Comunitárias, e uma sala de professores. Possui 11 casas de banho, sendo quatro que fica na parte administrativa, um no bloco A, um no bloco B e cinco no bloco C. Ainda possui uma cantina, um laboratório, uma placa desportiva para a disciplina de educação física, um Gabinete de Apoio aos Estudante e Família (GAEF), uma sala de recurso, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de coordenação, uma sala de club

de francês, uma reprografia, um pátio para lazer dos alunos e existe um horto escolar que está a funcionar plenamente.

De acordo com o nosso Decreto-Lei N° 20/2002 de 19 de Agosto a Escola Secundária “Pedro Gomes”, está organizada de acordo com as diretrizes definidas para a organização e administração das escolas secundárias, que é assegurado pelos, seguintes órgãos:

- Assembleia da Escola;
- Conselho Directivo;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho de Disciplina.

Assembleia da Escola é o órgão de participação e de coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável pela orientação das actividades da escola, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios e normas do sistema educativo.

Esse órgão é de seguinte forma, reúne-se, ordinariamente, cada três meses e, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo Presidente, por sua iniciativa, por solicitação da maioria dos respectivos membros ou requerimento do Director da escola. Ela delibera por maioria absoluta dos seus membros. Das reuniões são lavradas actas que podem ser consultadas por qualquer interessado. Os pais e encarregados de educação podem assistir às reuniões da Assembleia da Escola, podendo usar da palavra no período antes da ordem do dia, nos termos do regulamento da escola e por último o Presidente da assembleia, sem direito de voto.

Conselho Directivo é o órgão de administração e gestão da escola, responsável pela materialização da política educativa, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.

Quanto ao funcionamento o Conselho Directivo importa afirmar que ele reúne-se ordinariamente, uma vez por quinzena, em dia, hora e local a designar pelo respectivo

presidente. As reuniões ordinárias são convocadas pelo respectivo presidente com a antecedência mínima de 48 horas, devendo constar da convocatória a respectiva ordem de trabalho. As reuniões extraordinárias são convocadas pelo presidente do Conselho Directivo, por sua iniciativa ou a pedido da maioria dos membros do Conselho Pedagógico ou do Conselho de Disciplina. O Conselho Directivo delibera por maioria de votos tendo o presidente voto de qualidade.

Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa e interligação da escola com a comunidade. O Conselho Pedagógico reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês, de preferência na última semana de cada mês, em dia, hora e local a designar pelo respectivo presidente, sem prejuízo das actividades lectivas. As reuniões ordinárias são convocadas pelo presidente com a antecedência mínima de 24 horas, devendo constar da convocatória a respectiva ordem de trabalho. As reuniões extraordinárias são convocadas pelo presidente por sua iniciativa ou a requerimento da maioria dos membros do Conselho Pedagógico.

Conselho de Disciplina é o órgão encarregado de prevenir e resolver os problemas disciplinares no estabelecimento de ensino. O Conselho Disciplina reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente, sempre que for necessário.

No que tange ao ano lectivo 2011/2012 em que fizemos nosso estudo na Escola Secundária Pedro Gomes, esta funcionou com o total de oitenta e quatro (84) professores. Desses dezoitos (18) possui bacharelato, trinta e um (31) são licenciados, dois (2) tem curso pós graduação, seis (6) tem mestrado e um (1) tem doutoramento.

No tocante ao número de aluno são no total de Mil quinhentos e quarenta e cinco (1545) abrangendo os três ciclos. Sendo seiscentos e vinte e cinco (625) alunos no primeiro ciclo, quatrocentos e trinta e nove (439) alunos no segundo ciclo e quatrocentos e oitenta e um (481) alunos no terceiro ciclo. No primeiro ciclo existe dez (10) turmas, no segundo ciclo existe oito (8) turmas e no terceiro ciclo existe dezasseis (16) turmas de aulas. Também nessa Escola trabalha dois (2) guardas noturnos, três porteiros, quatro contínuos, cinco auxiliares administrativas, um jardineiro. A limpeza da escola é assegurada pela empresa de SONASA.

No que refere aos materiais informáticos didáticos a escola dispõe de trinta e sete computadores, sendo dois na secretaria, um na sala da Directora, dois na Subdireção Administrativas e Financeira, mais seis portáteis, um na Subdireção de Assuntos Sociais e Comunitária, um na Subdireção Pedagógica, dois na sala dos professores, vinte e um na sala informática e uma biblioteca. Ainda a escola conta com um data show, duas colunas, uma impressora, uma máquina fotocopadora.

3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Neste ponto iremos apresentar caracterização dos sujeitos segundo as variáveis sexo, idade, habilitação literária, tempo de serviço e situação profissional.

Como já referimos anteriormente o nosso trabalho contou com a realização de uma pesquisa de campo realizado na Escola Secundária Pedro Gomes, constituindo assim, a parte empírica da nossa investigação. A escolha da Escola Secundária Pedro Gomes como espaço empírico da nossa pesquisa deve ao facto da recomendação da própria Universidade em albergar dados nos lugares que fizemos o nosso estágio. Neste sentido podemos realçar que estamos conscientes dos resultados, sendo assim aproxima-nos a um estudo de caso, visto que centra num caso concreto.

A nossa população em estudo é constituída pelos professores da escola Secundária Pedro Gomes, com o total de oitenta e quatro (84) indivíduos como já tínhamos referido antes. Para a realização deste estudo não tivemos a necessidade de extrair uma amostra dos mesmos. Sendo assim a nossa pesquisa centrou-se aos oitenta e quatro (84) professores. Aplicamos os questionários aos mesmos. Todavia a taxa de retorno foi de apenas de oitenta e quatro (58) questionários. Por isso trabalhámos só com estes professores.

3.2.1 Distribuição dos professores de acordo com a variável sexo

Dos cinquenta e oito (58) professores que corresponderam a nossa questão, trinta e seis (36) são do sexo feminino, que corresponde a 62% e vinte e dois (22) professores são do sexo masculino, que corresponde a 38%, conforme mostra a apresentação no gráfico:

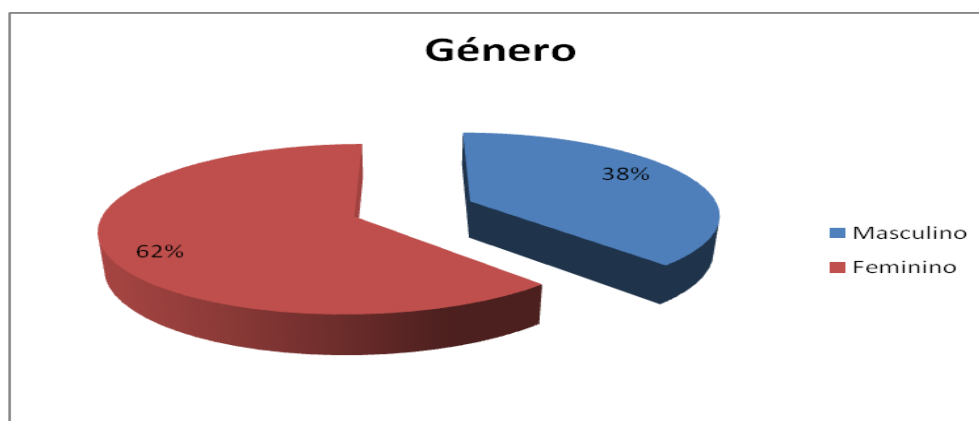


Gráfico 1 – Distribuição dos professores de acordo com a variável sexo

Com efeito a maioria dos professores inquiridos é do sexo feminino.

3.2.2 Distribuição dos professores de acordo com a faixa etária

Conforme se pode ver no gráfico 2 a maior parte dos inquiridos está na faixa etária entre 41 a 45 anos com 19 (33%). Sendo a faixa etária de menor expressão a que vai de mais de quarenta e cinco anos com 7 (12,%) professores. Entretanto 11 (19%) professores estão na faixa etária entre 25 aos 30 anos e 10 (17%) estão entre 31 aos 35 anos, 10 (17%) situam entre 36 aos 40 anos, e 1 (2%) não respondeu esta questão, assim como se apresenta no gráfico abaixo:

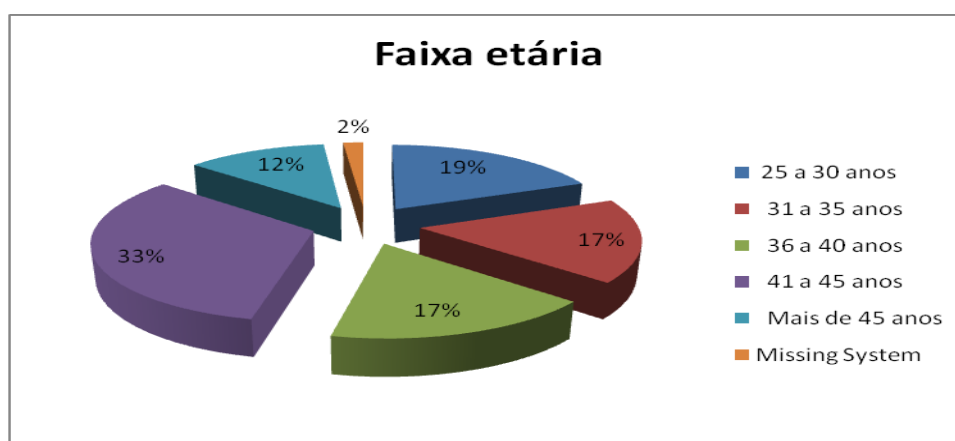


Gráfico 2- Distribuição dos professores de acordo com a faixa etária

Podemos inferir que os docentes desta escola encontram em diferentes fases do seu desenvolvimento profissionais, o que exige uma atenção cuidada para responder os desafios que isso coloca.

3.2.3 Distribuição dos professores pela formação acadêmica

Quanto à formação profissional todos os inquiridos têm a formação exigida para lecionar no ensino secundário. De acordo com a tabela a seguir apresentado, 18 (31,0%) têm bacharelato, 31 (53%) dos professores têm licenciatura, 2 (3,4%) têm curso pós graduação, 6 (10,3%) têm Mestrado e 1 (1,7%) têm Doutorado. De acordo com a tabela abaixo:

		Frequência	Porcentagem
Valido	Bacharelato	18	31,0
	Licenciatura	31	53,4
	Curso pós graduação	2	3,4
	Mestrado	6	10,3
	Doutorado	1	1,7
	Total	58	100,0

Tabela 1 – Distribuição dos professores pela formação acadêmica

Nós pudemos constatar que os professores estão bem preparados para exercer as suas funções com eficiência e eficácia. Entretanto podemos afirmar que a escola aposta fortemente na capacitação dos seus professores, a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem dos seus educandos.

3.2.4 Distribuição dos professores segundo a variável tempo de Serviço como docente

Em relação ao número de anos de docência podemos dizer que a maioria dos inquiridos encontra no intervalo de 11 a 15 anos de serviço docente, que corresponde a 15 (26%) dos inquiridos, demonstrando assim que muitos têm uma larga experiência no serviço de docente. Ainda assim 13 (22%) são professores com 16 a 20 anos de docência, 10 (17%) são professores com 6 a 10 anos de docência. De 1 a 5 e de 21 a 25 anos são professores que têm os mesmos anos de docência que corresponde a 8 (14%), e por último 4 (7%) dos professores com mais de 25 anos de docência. Conforme apresenta o gráfico abaixo:

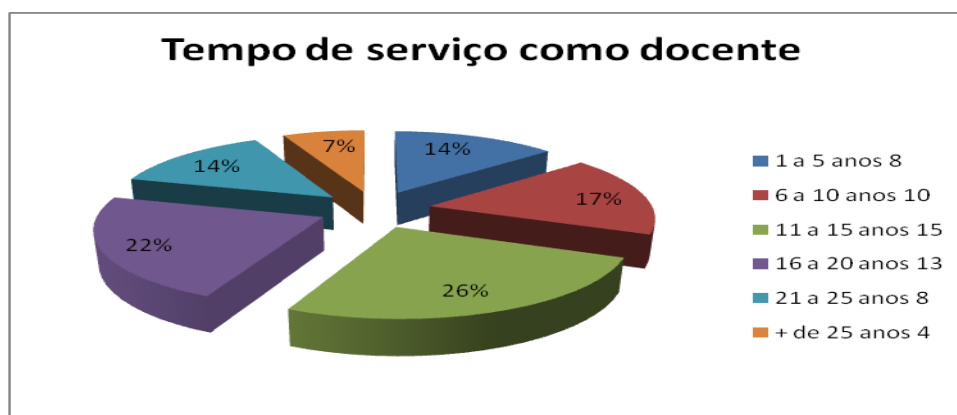


Gráfico 3 – Distribuição por tempo de serviço como docente

Estes dados confirmam a diferenciação da fase de desenvolvimento na carreira em que se encontram os docentes da escola, desafio a formação contínua.

3.2.5 Distribuição dos professores segundo sua situação profissional

Situação profissional tem a ver com a forma de contratação do professor dentro de uma instituição escolar. Conforme indica a tabela abaixo indicada, 29 (50%) dos professores inquiridos são professores eventuais e 29 (50%) dos inquiridos são professores quadro. De acordo com apresentação do gráfico que se segue:

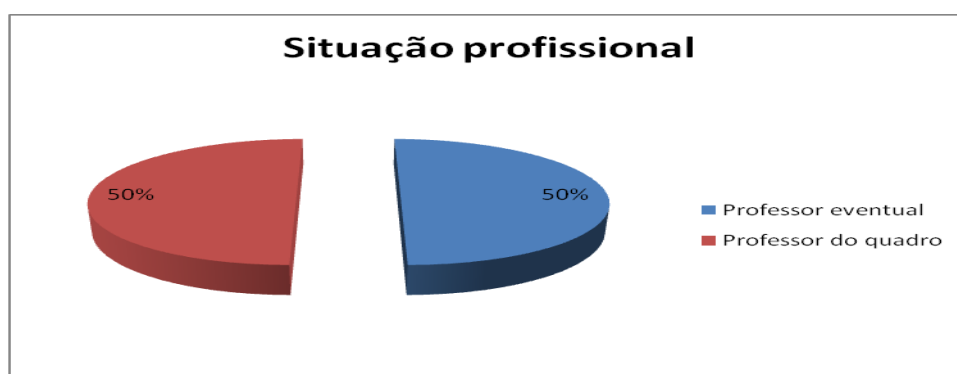


Gráfico 4 – Distribuição dos professores por situação profissional

Pudemos ver que apesar de que na escola em estudo todos os professores possuem uma formação superior, nem todos estão numa situação laboral estabilizada. Encontram numa situação de precariedade em termos laborais. E um problema que a classe docente vem

deparando há muito tempo enquanto a questão de reclassificação vem de uma forma muito lenta e é um das desmotivações da classe docente.

3.3 Apresentação e análises dos dados

Nesta parte iremos descrever e analisar dos dados sobre a formação contínua e a progressão na carreira docente, oportunidades de melhorias das competências profissionais e de desenvolvimento de novas ideias. Para análise da temática definimos duas variáveis importante para o desenvolvimento profissional dos professores:

- Formação contínua para melhoria das competências profissionais;
- Avaliação do desempenho dos professores a promoção do seu desenvolvimento profissional.

Em relação a primeira variável, consideramos que a formação contínua é uma das ferramentas essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto pudemos dizer que formação contínua é capacitar docente a fim de enfrentar com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte. Para isso os professores têm que ter oportunidades de participação em acções de formações desenvolvidas nas escolas ou através de outras instituições. De acordo com os inquiridos essas acções de formações são de muita importância e têm impacto significativo na sua vida profissional e mostraram muito satisfeitos com o resultado.

Segundo os inquiridos as formações que recebem na escola vem ajudando-os muito nas suas práticas docentes e contribuindo cada vez mais para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos seus educandos. As formações realizadas tiveram o tempo suficiente, e isso fez com que todos os participantes conseguissem tirar um bom proveito e saíssem capacitados para enfrentar os novos desafios. As instituições organizadoras das formações são muito conhecido no mercado, como Ministério da Educação, Universidade Jean Piaget, Handicap Internacional, Direcção Geral dos Desportos, Universidade de Cabo Verde e a própria Escola Secundaria Pedro Gomes.

A segunda variável avaliação também é considerado pelos docentes essencial no desenvolvimento profissional dos professores. Esta avaliação não é no sentido como punir os professores mas sim no sentido de medir e diferenciar o seu desempenho individual ou colectivo e identificar as deficiências no desempenho. As falhas detectadas serão alvo de avaliação. Ou seja a avaliação tem, sobretudo, objetivos pedagógicos. Não é um processo que visa castigar os avaliados. Mas seu instrumento precioso para observar os pontos fortes e fracos, as áreas possíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária. A avaliação é também uma oportunidade para o avaliador estabelecer e rever objectivos gerais e individuais de desempenho que poderão estar desajustados à realidade da instituição.

3.3.1 Percepção dos docentes sobre o impacto da formação contínua no seu desenvolvimento profissional.

Na Escola Secundaria Pedro Gomes os docentes consideram que a formação contínua tem um grande impacto no seu desenvolvimento profissional, porque é encarada como um processo interactivo e dinâmico, que destaca a visão das práticas como fonte de conhecimento e de reflexão.

Segundos inquiridos, formação inicial não basta para toda a vida. Devido á evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes. Ainda defendem uma formação contínua, numa base regular e sistemática, capaz de fomentar e alimentar o desenvolvimento profissional do professor, necessário à melhoria das práticas de ensino e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da formação dos alunos, enquanto cidadãos reflexivos e produtivos.

Diante disso temos um conjunto de respostas dadas através dos questionários aplicados aos professores inquiridos onde apresentaram as suas percepções sobre o impacto da formação contínua no seu desenvolvimento profissional:

- A progressão na carreira

Constatamos que 17 (29%) dos professores inquiridos afirmaram que a formação que tem sido organizada contribui muito para a progressão na carreira. Entretanto 25 (43%) dos professores inquiridos disseram que a formação promovida não contribuiu para a progressão na carreira. Enquanto 9 (16%) dos professores disseram que talvez pode ter alguma

progressão na carreira. E os outros 4 (7%) afirmaram que não sabem se a formação contínua contribuem para a progressão na carreira. E os restantes 3 (5%) dos inquiridos não responderam esta questão. Diante desses dados podemos concluir que a maioria dos professores não concorda que a formação contínua contribui para a progressão na carreira.

- **Aumentar/melhorar oportunidades profissionais**

Dos professores inquiridos 30 (52%) afirmaram que a formação contínua, aumenta/melhora oportunidades profissionais. No entanto 15 (26%) dos professores inquiridos acharam que não aumenta nem melhora oportunidades profissionais. Apenas 8 (14%) disseram que a formação contínua talvez aumenta e melhora oportunidades profissionais. E enquanto 2 (3%) disseram que não sabem se a formação contínua aumenta ou melhora oportunidades profissionais. Os restantes 3 (5%) não responderam a questão.

A conclusão que chegamos nesta pergunta é que maioria dos inquiridos concorda que a formação contínua aumenta oportunidades profissionais e tem de estar preparados para agarrar quando surge. Para isso os professores têm de estar preparados para enfrentar os desafios do mundo actual que não são poucas. Com efeito a formação permanente permite actualizar os seus conhecimentos.

- **Promover o desenvolvimento profissional**

De acordo com os questionários dos professores inquiridos 46 (79%) afirmaram que a formação contínua promove o desenvolvimento profissional. Face a isso 4 (7%) dos professores inquiridos disseram que não promove o desenvolvimento profissional. E apenas 5 (9%) dos inquiridos disseram que talvez pode promover o desenvolvimento profissional. E os restantes 3 (5%) dos inquiridos não contestaram sobre o assunto. Com isso chegamos a conclusão que quase todos os professores estão na mesma linha do pensamento.

- **Desenvolver novas ideias para a melhoria da actuação como docente**

Segundo os professores inquiridos a maioria 52 (90%) afirmam que a formação contínua desenvolve novas ideias para a melhoria da actuação como docente e enquanto 3 (5%)

disseram que a formação contínua talvez possa desenvolver novas ideias para a melhoria da actuação como docente. E apenas 3 (5%) não responderam a pergunta. Nesta pergunta chegámos a conclusão que os inquiridos também estão em sintonia uns com os outros.

- Aumentar auto – estima

No que diz respeito a aumento de auto-estima, constatámos através dos professores inquiridos que 33 (57%) acreditam que a formação contínua contribui para o aumento do auto – estima. Entretanto 7 (12%) não concordam que a formação contínua contribui para o aumento da auto-estima. Ainda 12 (21%) dos inquiridos revelaram não ter uma opinião formada sobre o assunto. Apenas 3 (5%) dos inquiridos afirmaram que não sabem se a formação contínua aumenta auto-estima. E os restantes 3 (5%) dos inquiridos não opinaram em relação a questão. Concluimos através dos questionários que a maioria dos inquiridos acredita que a formação contínua aumenta a Auto – estima.

- Reforçar capacidade de gestão na sala de aula

Na perspectiva dos professores inquiridos 36 (62%) disseram que a formação contínua reforça a capacidade de gestão na sala de aula. Enquanto 8 (14%) disseram que a formação contínua não reforça a capacidade de gestão na sala de aula. Ainda 10 (17%) disseram que a formação contínua talvez reforça capacidade de gestão na sala de aula. Ainda 1 (2%) disseram que não sabem se a formação contínua reforça capacidade de gestão na sala de aula. Os restantes 3 (5%) dos inquiridos não opinaram em relação a esta questão.

- Mudar a maneira como organiza o processo de ensino/aprendizagem

De acordo com as respostas pudemos verificar que 43 (74%) dos professores inquiridos disseram a formação contínua muda para sentido positivo a maneira como os professores organiza o processo de ensino/aprendizagem e enquanto 3 (5%) dos inquiridos disseram que a formação contínua não muda a maneira como organiza o processo de ensino/aprendizagem. Ainda 9 (16%) disseram a formação contínua talvez possa mudar a maneira como organizamos o processo de ensino/aprendizagem. E por fim 3 (5%) dos inquiridos não responderam esta questão.

- Melhorar a forma de relacionamento com os alunos

No que diz respeito a respostas dadas pelos professores inquiridos 36 (62%) dos confirmaram que a formação contínua melhora a forma de relacionamento com os alunos. Entretanto 8 (14%) disseram que não melhora a forma de relacionamento com os alunos. Ainda 10 (17%) confirmaram que talvez possa mudar o relacionamento com os alunos. E 1 (2%) realçaram não saberem se muda o relacionamento em ambos. E os restantes 3 (5%) dos inquiridos não contestaram sobre o assunto.

- Partilhar ideias e trocar experiências com colegas

Em conformidade com as repostas dadas pelos docentes inquiridos 45 (71%) afirmaram que a formação contínua ajuda em partilhar ideias e trocar experiencias com colegas. Entretanto 2 (3%) disseram que não ajudam na partilha de ideias e troca de experiências com colegas. Apenas 7 (12%) disseram que formação contínua talvez possa ajudar na partilha de ideias e trocas de experiências com colegas. Ainda 1 (2%) disseram que não sabem. E por fim 3 (5%) dos inquiridos não responderam esta pergunta. Conclusão que chegámos mais uma vez a maioria dos inquiridos teve as mesmas percepções em relação a pergunta.

3.3.2 Percepção dos professores sobre a importância da formação contínua

A formação contínua é muito importante para os professores, visto que permiti-nos desenvolver profissionalmente. Ela possibilita ao docente a aquisição de conhecimento específicos da profissão, tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, Sendo assim o educador deve estar constantemente actualizado.

Os docentes evidenciaram ter uma boa percepção sobre a importância da formação contínua, porque afirmaram que a formação contínua contribui muito para que o professor repensasse sobre a sua prática docente, o seu preparo profissional e a condução do processo ensino-aprendizagem.

Com isso temos um conjunto de respostas dadas pelos professores inquiridos, onde podemos verificar o que eles pensam sobre a importância da formação contínua:

- Contribui para melhorar a prática educativa

De acordo os professores inquiridos 48 (82,8%) concordaram totalmente que a formação contínua contribui para melhorar a prática educativa. No entanto 7 (12,1%) dos professores inquiridos concordaram em parte que a formação contínua é importante para melhorar a prática educativa. Enquanto 3 (5,2%) dos inquiridos não responderam a questão. Chegamos a conclusão que nem todos os professores estão cientes sobre a importância da formação contínua.

- Proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional

Segundo os professores inquiridos a maioria 33 (56,9 %) afirma que a formação contínua é importante porque proporciona aos professores oportunidades de desenvolvimentos profissional e enquanto 17 (29,3%) dos professores inquiridos concordaram em parte sobre o assunto. Apenas 3 (5,2%) não concordaram que a formação contínua proporciona aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional. Ainda 2 (3,4%) dos inquiridos afirmaram sem opinião e por último 3 (5,2%) não contestaram sobre o assunto. Chegamos a conclusão que a maioria dos inquiridos concorda com a pergunta, mas também uma grande percentagem concorda em parte com a pergunta. Isto significa que alguns professores não estão totalmente satisfeitos.

- Responder as necessidades dos alunos

Relativamente respostas dos professores inquiridos 30 (51,7%) concordaram totalmente que a formação contínua é muito importante para responder as necessidades dos alunos. Face a isso 20 (34,5%) concordaram em parte que a formação contínua ajuda os professores a responder as necessidades dos alunos. Enquanto 3 (5,2%) não concordaram que a formação contínua contribui para responder as necessidades dos alunos. E 2 (3,4%) dos professores afirmaram sem opinião. Os restantes 3 (5,2%) dos inquiridos não opinaram em relação a questão.

Podemos concluir que metade dos inquiridos concorda, isso significa que a outra metade não está seguros em relação a esta pergunta. Justificaram que o professor para responder as necessidades dos alunos, implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas

de todos os intervenientes no processo ensino/ aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição. Isso as vezes fica muita a quem do desejado.

- Promover a eficiência e a eficácia no processo ensino/aprendizagem

Segundo as respostas dos professores inquiridos verificámos que 43 (74,1%) concordaram totalmente que a formação contínua é importante porque promove a eficiência e a eficácia no processo ensino/aprendizagem. Enquanto 11 (19,0%) dos professores inquiridos concordaram em parte que a formação contínua contribui para promoção da eficiência e a eficácia no processo ensino/aprendizagem. Apenas 1 (1,7%) disseram sem opinião. E por fim 3 (5,2%) dos inquiridos não responderam esta pergunta. Chegámos a conclusão que todos os professores inquiridos concordaram que a formação contínua é muito importante porque promove a eficiência e a eficácia no processo ensino e aprendizagem, excepto um dos inquiridos que diz sem opinião sobre o assunto e 3 dos outros inquiridos não responderam a pergunta.

- É muito importante na carreira profissional dos professores

No que toca a importância na carreira profissional dos professores 40 (69,0%) dos inquiridos concordaram totalmente. Face a isso 11 (19,0%) dos inquiridos concordaram em parte porque afirmaram que as formações que estão sendo feitas pelos professores, não estão a ser valorizadas pelas entidades competentes. Enquanto 1 (1,7%) não concordou que a formação contínua é importante na carreira profissional dos professores. Apenas 3 (5,2%) disseram sem opinião. E os restantes 3 (5,2%) dos inquiridos não deram as suas opiniões sobre o assunto. Concluimos que os professores inquiridos não estão bem informados sobre a formação contínua, porque houve uma percentagem muito baixo dos professores que acreditam que a formação contínua seja muito importante na carreira profissional dos professores.

- Responder as novas exigências associadas ao trabalho

De acordo com os professores inquiridos 26 (44,8%) concordaram totalmente que a formação contínua ajuda a responder as novas exigências associadas ao trabalho. Enquanto 19 (32,8%) concordaram em parte. Ainda 6 (10,3%) não concordaram que a formação contínua ajuda a

responder as novas exigências associadas ao trabalho. Apenas 4 (6,9%) disseram sem opinião. E 3 (5,2%) dos inquiridos não responderam a pergunta. Concluímos que os professores inquiridos não estão a colocar muita ênfase na formação contínua. Pois houve uma taxa de percentagem muito baixa daqueles professores inquiridos que concordaram totalmente.

- Não tem importância no desenvolvimento profissional docente

De acordo com os questionários dos professores inquiridos 2 (3,4%) concordaram que a formação contínua tem importância no desenvolvimento profissional docente. Enquanto 4 (6,9%) concordam totalmente que a formação contínua não tem nenhuma importância no desenvolvimento profissional docente. Ainda 48 (82,8%) concordaram em parte. Apenas 1 (1,7%) disseram sem opinião. E 3 (5,2%) dos inquiridos não contestaram sobre o assunto.

3.3.3 Diagnóstico de necessidades formativas no corpo docente

Fazer diagnóstico de necessidades no corpo docente é extremamente importante, visto que permite descobrir as potencialidades das suas fraquezas com a finalidade de melhorar as actividades como docente. Ou seja permite responder adequadamente as necessidades de formação de cada professor.

Quando as necessidades foram todas levantadas, temos que prioriza-las. Prioridades essas que vão de encontro com as necessidades dos professores. Faces a isto, segundo os questionários 18 (31%) dos professores inquiridos realçaram que gostariam de receber a formação na área de pedagogia. No entanto 10 (17%) gostariam de receber formação na área de gestão de conflito. Ainda 13 (22%) gostariam de receber formação na área de tecnologia. Enquanto 5 (10%) afirmaram que gostariam de formar-se na área de psicologia. Por fim 12 (20%) não manifestaram o interesse em receber a formação na área da educação especial, mais concretamente no que concerne a parte da avaliação por pessoa com deficiência ou aluno com dificuldade de aprendizagem. Das respostas dadas chegamos a conclusão que os professores querem fazer mais formações e não estão satisfeitos com aquelas formações iniciais e se encontrarem oportunidades vão fazer essas formações.

No que tange os anos de experiencias 52 (89,7%) dos professores inquiridos afirmou que contribui muito para o desenvolvimento profissional, visto que, com anos de experiência vão

adquirindo novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas e saber relacionar bem com os alunos na sala de aula. Também ajudam os professores a melhorarem cada vez mais os seus desempenhos. Dá-nos as ferramentas para lidarmos com as características individuais dos alunos e permite-nos aprofundar a nossa área. Ainda afirmaram que com experiência consegue-se determinar quais as dificuldades dos alunos com maior incidência e consegue-se saber agir cada vez melhor perante estas dificuldades. E o professor com muitos anos de experiências já tem bagagens suficientes para desenvolver-se profissionalmente. Enquanto 5 (8,6%) dos docentes inquiridos afirmaram que não, visto que não se tem feito as progressões e promoções, quer isto apontar que os anos de experiências não têm revelado desenvolvimento profissional. E 1 (1,7%) dos inquiridos não respondeu a pergunta.

3.3.4 Perspectivas dos professores sobre a relevância na promoção do desenvolvimento profissional.

No que diz respeito a relevância na promoção do desenvolvimento profissional, a maioria 47 (80%) dos professores inquiridos afirmaram que a formação contínua, como criação de políticas com base na qualificação profissional de modo favorecer a evolução dos docentes ao longo da sua carreira, é um dos aspectos relevante na promoção do desenvolvimento profissional. Enquanto 4 (8%) dos professores inquiridos consideram a relações interpessoais, principalmente nas comunidades educativas. E os restantes 7 (12%) disseram avaliação por parte dos alunos e encarregado de educação.

3.3.5 Desenvolvimento profissional e práticas avaliativas na escola

De acordo com os questionários aplicados aos professores inquiridos 34,5 % afirmaram que a escola em estudo faz a práticas avaliativas. Visto que auto-avaliação serve para melhor desempenhar o seu papel de educador e fazer chegar aos educandos os conhecimentos de forma clara e produtiva; ajuda a controlar os docentes, durante um ano inteiro, e saber qual é o seu desempenho na vida escolar e permite os docentes a auto-consciencializarem dos seus desempenhos. Também essa prática ajuda-nos a fazer uma análise do nosso trabalho a fim de corrigir os erros caso exista. Enquanto 62,1% dos inquiridos não concordaram com a prática da auto-avaliação da escola, porque para eles não têm nenhuma importância, uma vez que a direcção da escola não leva em conta todos os trabalhos, isto é, o esforço que o professor faz ao longo do ano, não são levadas em conta porque as notas que são atribuídas não são reais. E

os restantes 3,4% não contestaram sobre o assunto. Concluímos que na escola em estudo faz-se auto – avaliação, mas não agrada a maioria dos professores.

3.3.6 Percepção dos docentes sobre a importância do desenvolvimento profissional

De acordo com as respostas dos professores inquiridos verificámos que 56 (96,6) dos professores consideraram que o desenvolvimento profissional docente é algo importante. Na medida em que contribuir para a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem. Também porque o docente desempenha um papel preponderante na transmissão dos valores que é visto como um agente de transformação/mudança. Os professores são um dos pilares que sustenta a nossa sociedade. Ainda consideraram que a profissão docente é a mais importante de todas. Justifica que o professor é o mediador de todas as outras profissões porque não podemos ser médico sem antes passar pelas lições de um professor, por isso é muito importante o desenvolvimento profissional para que possamos instruir orientar capacitar os alunos de forma que no futuro sejam homens de honra. E apenas 1 (1,7%) professor afirmou que não é importante, mas não justificou a afirmação. E o outro 1 (1,7%) não respondeu essa questão.

Conclusão

Nesta última parte, onde vamos fechar o nosso trabalho mas não o tema, pois ele continua em aberto para mais estudos, pretendemos aqui apresentar a nossa última avaliação sobre aquilo que foi analisado durante o estudo.

Chegando a este ponto do trabalho concluímos através dos questionários aos professores que, a escola em estudo, coloca muita ênfase na formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. Embora existam alguns professores que ainda não consciencializaram sobre a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional.

Na escola em estudo, chegámos a conclusão que todos dos professores fizeram a formação superior, alguns ficaram no bacharel mas a maioria prosseguiram para uma licenciatura e alguns para o mestrado. Também a maioria dos professores possui uma longa caminhada em termos de serviço docente, encontrando-se em diferente fases de desenvolvimento profissional, tempo suficiente para fazer a formação contínua e desenvolver-se profissionalmente. Os docentes também manifestaram o interesse em fazer a formação nas outras áreas como liderança, gestão de conflito na sala de aula, pedagogia, psicologia, tecnologia e educação especial no sentido de aprimorarem as suas competências profissionais.

Da nossa pergunta de partida (*Em que medida a formação contínua vem contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores?*). Chegámos a concluir que o desenvolvimento profissional dos professores na Escola Secundária Pedro Gomes é encarado num sentido positivo, uma vez que maioria dos professores afirmou que o desenvolvimento profissional é algo muito importante, excepto um professor que não concordou porque acha que uma vez feita a formação contínua tem que se ter alguma recompensa.

De acordo com as respostas dadas pelos professores inquiridos pudemos constatar que a maioria deles concorda que a formação contínua contribui muito para o desenvolvimento profissional. Como sabemos a formação contínua surgiu na perspectiva de levar os professores a desenvolverem-se profissionalmente a fim de combaterem a estagnação e reforçarem a sua capacidade de inovar e acompanhar a evolução do ensino e da sociedade.

O processo de desenvolvimento profissional da carreira dos professores significa estabelecer e manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para as quais as expectativas, em termos de resultados devem ser apropriado e atractivo; ser membros activos das comunidades de adultos dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudanças e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança.

No que concerne a nossa hipótese inicial:

“Formação contínua contribui muito para o desenvolvimento profissional no sentido de proporcionar aos professores as ferramentas científicas - pedagógicas consideradas indispensáveis para o exercício da função docente”, Chegámos a conclusão que a nossa hipótese traçada no início foi confirmada de acordo com as respostas dos professores inquiridos.

Quanto aos objectivos pretendidos:

Do nosso objectivo geral, *“Compreender em que medida a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores se interagem no processo de melhoria da qualidade educativa”*, conseguimos alcançá-los através dos questionários aplicados aos

professores inquiridos. Vimos que é muito importante o desenvolvimento profissional contínuo porque os professores que estão em constante actualização, conseguem promover nos seus alunos uma aprendizagem significativa, isso leva ao sucesso no processo ensino aprendizagem.

E quantos aos objectivos específicos, *conhecer a forma como os professores encaram o desenvolvimento profissional docente*, uma vez que analisámos os questionários respondidos pelos professores da escola referida, verificámos que a maioria eles acreditam na formação contínua e que ajudam a desenvolverem profissionalmente. Alguns não estão preocupados com a formação contínua a fim de desenvolverem profissionalmente, mais sim estão preocupados com a progressão na carreira.

Tínhamos também como objectivo específico, *Identificar as variáveis importantes ligadas ao desenvolvimento profissional docente*, foi alcançada uma vez que foi possível apurar muitas variáveis que consideraram muito importante através dos questionários aplicados aos professores, como formação contínua e a avaliação. Dali chegámos a conclusão que a escola em estudo coloca muita ênfase na formação contínua dos professores, sendo actividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial.

Um último objectivo era “*conhecer os desafios ligados ao desenvolvimento profissional docente*,” deste chegamos a concluir que os professores enfrentam muitos desafios para chegarem ao desenvolvimento profissional. De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos um dos maiores desafios é a formação contínua, que nos leva a uma actualização constante, com a finalidade de desenvolvimento profissional.

Também, segundo a opinião de alguns professores com quem estivemos a falar no momento que recebemos os questionários sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dizem precisar de mais formação promovidas pelo Ministério da Educação e Desporto, essas formações tem que abranger muitas áreas a fim de poderem saber resolver os problemas que encontram no dia-a-dia, e para que possam trabalhar da melhor forma e oferecer um ensino que a sociedade de hoje exige. Ainda eles nos disseram que devem estar sempre preparados, porque as vezes alunos os confrontam com questões e sugestões que ficam surpreendidas, porque esses alunos têm acesso a informação nomeadamente na internet.

Entretanto, pudemos dizer que a formação contínua e o desenvolvimento profissional estão interligados. De acordo com as nossas pesquisas teóricas, dos autores consultados todos afirmaram que formação contínua leva o professor a desenvolver profissionalmente.

Ao confrontar a teoria com a prática verificámos que ainda existem alguns professores que não sabem qual é a importância da formação contínua nas suas práticas docentes. Por isso deixamos a recomendação à esses professores que pesquisem mais sobre este tema, a fim de alargarem os seus conhecimentos sobre este assunto.

Em suma, pudemos afirmar que a formação contínua e o desenvolvimento profissional envolvem todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientes planificadas, realizadas para o benefício do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudanças, revêem, renovam e ampliam individual ou colectivamente o seu compromisso com os próprios morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimentos, as destrezas e a inteligências emocional, essenciais para uma reflexão, planificadas e práticas profissionais eficazes em cada uma das faces das suas vidas profissionais.

Bibliografia

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill de Portugal.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.

Delors, J. (1996). *A educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.

Dorsch, F. (2001). *Dicionário de psicologia Dorsch*. São Paulo: Editora vozes.

Esteves, M. (1991). *Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores*. In Revista Inovação Volume 4.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora LDA.

Gonçalves, J. A. e Simões, C. M. (1991). *O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente*. In Revista Inovação Volume 4.

Martins, E. C. (1991). *A formação permanente dos professores dentro do sistema educativo*. In Revista Inovação Volume 4.

Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones.

Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores entre a pessoa e a organização*. In Revista Inovação Volume 4.

Sitografia

Almeida, M. I. (2005). *Formação contínua de professores*. [em linha], disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. [consultado em: 23/ 06/ 2012].

Alves, W. F. (2006). *Formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar*. [em linha], disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v19n1/v19n1a04.pdf>. [consultado em 03/05/2012].

Fortes, A. M. B. (2005). *Formação Contínua: contributo para o desenvolvimento profissional e para a reconstrução das identidades dos professores do 1º CEB*. [em linha], disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5544/1/Tese%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Forte1.pdf>. [consultado em: 03/04/2012].

Gonçalves, L. M. A. (2011). *Formação contínua de Professores em contexto*. [em linha], disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1593/1/TeseFinal_LinaGoncalves.pdf. [consultado em 25/05/2012].

Hagemeyer, R. e Campos, C. (2004). *Dilemas e desafios da função docente na sociedade actual: os sentidos da mudança*. Editora UFPR. [em linha], disponível em: ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2209/1852. [consultado em 13/06/2012].

Santos, L. (2000). *A cultura profissional e o trabalho dos professores*. [em linha], disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>. [consultado em: 20/08/2012].

Silva, R. e Delfino, C. (2006). *Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos*. [em linha], disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Regina%20Celi%20Delfino/Regina%20Celi%20Delfino%20da%20Silva.pdf>. [Consultado em: 25/10/2012].

Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: desafios e dificuldades*. [em linha], disponível

em: http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1219/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Mara.pdf [consultado em: 08/03/2012].

Teixeira, G. (2008). *O processo-ensino aprendizagem e o papel do professor como gestor do pensar*. Disponível em: <http://prazermeducar2009.blogspot.com/2009/05/o-papel-do-professor-no-seculo-xxi.html>. [consultado em: 02/06/ 2012]

Valente, J. (1997). *O uso inteligente do computador na educação*. Porto Alegre. Disponível em: [http://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5\[1\].pdf](http://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5[1].pdf). [consultado em: 23/09/2012]

Documento legislativo

Decreto-Lei N° 20/2002 de 19 de agosto.

A Questionário

A.1 Questionário para pessoal docente

O presente questionário insere-se no quadro de um trabalho de investigação para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências da Educação e Práxis Educativas na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Tem como objectivo conhecer a opinião dos professores sobre a importância da formação contínua e desenvolvimento profissional na construção do sucesso escolar.

A sua opinião é extremamente importante para este estudo. Garantimos a confidencialidade da sua resposta. Por favor responda as perguntas de forma clara e utilize os espaços reservados para este efeito, de forma a atingimos com êxito o resultado pretendido.

Queira aceitar os nossos antecipados agradecimentos.

1- Identificação dos professores

1.1- Género:

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

1.2- Identifica o seu nível de formação

<input type="checkbox"/>	Bacharelato
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Curso pós graduação
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento

1.3- Tempo de serviço como docente?

<input type="checkbox"/>	Um a cinco anos
<input type="checkbox"/>	Seis a dez anos;
<input type="checkbox"/>	Onze a quinze anos;
<input type="checkbox"/>	Dezasseis a vinte anos;
<input type="checkbox"/>	Vinte e um a vinte cinco anos;
<input type="checkbox"/>	Mais de vinte e cinco.

2- Situação profissional

<input type="checkbox"/>	Professor eventual
<input type="checkbox"/>	Professor de quadro

3- Preencha o seguinte quadro indicando as acções de formação contínua que frequentou nos últimos dois anos.

Áreas de Formação	Duração	Instituições que realizou a formação

4- Utilize a seguinte escala de graduação para pontuar as suas respostas:

1 = Sim

2 = Não

3 = Talvez

4 = Não sei

Acha que as formações que têm sido organizadas têm contribuído para:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) A sua progressão na carreira; |
| <input type="checkbox"/> | b) Aumentar/melhorar oportunidades profissionais; |
| <input type="checkbox"/> | d) Promover o seu desenvolvimento profissional; |
| <input type="checkbox"/> | e) Desenvolver novas ideias para a melhoria da sua actuação como docente. |
| <input type="checkbox"/> | f) Aumentar a sua auto-estima; |
| <input type="checkbox"/> | h) Reforçar a sua capacidade de gestão dos conflitos na sala de aula |
| <input type="checkbox"/> | i) Mudar a maneira como organiza o processo de ensino/aprendizagem; |
| <input type="checkbox"/> | J) Melhorar a sua forma de relacionar com os alunos |
| <input type="checkbox"/> | k) Partilhar ideias e experiências com colegas. |

5 – Utilize a seguinte escala de graduação para pontuar as suas respostas

1= Concordo totalmente 2= Concordo em parte 3= Não concordo 4= Sem opinião

Na sua opinião a formação continua

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) – Contribuir para melhorar a prática educativa. |
| <input type="checkbox"/> | b) - Proporciona aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional. |
| <input type="checkbox"/> | c) - Responder às necessidades dos alunos. |
| <input type="checkbox"/> | d) - Promover a eficiência e a eficácia no processo ensino/aprendizagem. |
| <input type="checkbox"/> | e) - É muito importante na carreira profissional dos professores. |
| <input type="checkbox"/> | f) – Responder as novas exigências associadas ao trabalho. |
| <input type="checkbox"/> | g) - Não tem importância no desenvolvimento profissional docente. |
| <input type="checkbox"/> | h) - Não tem sido promovida pelo Ministério da Educação. |
| <input type="checkbox"/> | i) - Não tem ocorrido nesta escola. |

6- Enquanto docente você sente necessidade de formação contínua?

☐ Sim

☐ Não

Se sim em que áreas gostaria de receber formação? -----

7- Considera que os anos de experiência contribuem para o desenvolvimento profissional docente?

☐ Sim

☐ Não

Justifique a sua opção -----

8- Que outros aspectos consideram relevante na promoção do desenvolvimento profissional docente -----

9- Na sua escola se pratica auto-avaliação.

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo que importância tem tido essa prática no seu desenvolvimento profissional e na vida escolar -----

10 - Consideras que o desenvolvimento profissional docentes é algo importante.

☐ Sim

☐ Não

Porquê -----

